Aprender a ser

Por una pedagogía de la interioridad

Maria Rosa Buxarrais, Marta Burguet (coords.)

322



Aprender a ser

Por una pedagogía de la interioridad

Maria Rosa Buxarrais, Marta Burguet (coords.)



322

Serie Didáctica / Educación para la ciudadanía

c/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: diciembre 2016
ISBN: 978-84-9980-753-9

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Índice

Prólogo

Lluís Ylla Janer

Pero nosotros, yo, ¿qué hemos sido verdaderamente hablando?
¿Qué encrucijada propiamente nuestra hemos tenido, no ya solo que vivir,sino
que ser? Porque el hombre vive unas experiencias, pero es lo
que encuentra en él de aprovechable, y de irremediable.
(No salir de mi asombro, Juan Gil-Albert)

«Lo que tenemos no tiene ninguna importancia. Lo que somos siempre lo llevamos encima», decía Lluís Magriñà, director de una ONG de ayuda a los refugiados. En los campos de refugiados se hace extremadamente evidente que solo llevamos con nosotros lo que somos. Las personas que llegan a los campos dejaron todo. Solo tienen lo que son. Ni siquiera tienen lo que saben hacer: en los campos, a menudo no hay nada que hacer.

Esta realidad extrema, que afecta a algunas decenas de millones de personas, alude a una condición radical de todos: en el fondo, solo llevamos con nosotros lo que somos, por más que lo que tenemos y lo que hacemos son, sin duda, muy importantes para vivir dignamente. Las experiencias de pasividad, limitadoras, como la vejez o la enfermedad, o de plenitud, como la amistad, nos transmiten el mismo mensaje: lo único y quizás lo mejor que siempre está con nosotros es lo que somos.

Las páginas que siguen son un abanico de miradas sobre la importancia del aprendizaje básico de aprender a ser (Delors, 1996) que se debería dar en la escuela.

La pedagogía siempre ha tenido dicho objetivo. No obstante, desde hace un tiempo, este interés se ha formulado de manera más decidida. Se aborda el aprender a ser desde el interés de cultivar lo anímico, lo espiritual, lo emocional… Cada vez es más frecuente encontrar en la escuela experiencias del tipo meditación, yoga o conciencia plena en el aula, educación emocional, prácticas de interiorización, cuidado de la dimensión espiritual… La globalización cultural, las aportaciones de la psicología del aprendizaje, la toma de conciencia de la multiplicidad de la inteligencia humana y del funcionamiento neurológico crean condiciones para que dicho interés se extienda.

Las iniciativas que siguen se proponen desde diversos planteamientos y con variedad de conceptualizaciones. Podemos encontrar una constelación de palabras próximas, como formación de la conciencia, trabajar el

autoconocimiento, formación del carácter, habilidades para la vida… Y con un concepto novedoso que nos ayuda por su concepción espacial intuitiva y a la vez integradora: educar la interioridad. Esta palabra tiene la posibilidad de albergar distintas dimensiones de la persona. Así, puede albergar razón y emoción, memoria y voluntad, conciencia y sensación, imaginación e intuición, acción y pasión, yo y tú… En definitiva, útil para tener en cuenta la complejidad de la persona.

Aquello que vivimos, lo que pensamos o sentimos, lo que nos pasa por dentro es importante en la escuela y debe ser objeto de la pedagogía. Una pedagogía de la interioridad, que asuma como reto propio contribuir al aprender a ser. Aprender aquello tan genuino de la persona que nos personaliza, que nos ayuda a vivir intensa y armoniosamente nuestra humanidad. También aquello que nos queda cuando la vida nos desposee. Que cuando la vida nos reduzca el tener y el hacer, o cuando nos encontremos en situaciones en las que el tener y el hacer importan poco, no descubramos una carencia de ser.

La escuela necesita tematizar lo que forma parte de la cultura que entra a través del alumnado y de sus familias. Los proyectos pedagógicos se dan lugar en la cultura que entra en la escuela. Aquella subraya mucho más que hace unos decenios la dimensión anímica de la persona, dimensión a la que se dirige en diversidad de circunstancias y para fines muy diversos.

A lo largo de los capítulos de este libro, seremos invitados reiteradamente a preguntarnos por esa dimensión anímica que significa aprender a ser, contrapunto de otros aprendizajes básicos. Los distintos autores proponen enfoques particulares, comprensiones singulares de la interioridad alrededor de las líneas de trabajo o apartados que debería considerar una pedagogía.

Aunque haya coincidencias en prácticas didácticas de distintas escuelas, distintos planteamientos nos llevan a lugares distintos. Hoy en día se confrontan grandes paradigmas antropológicos entre las tradiciones culturales que la globalización superpone como nunca anteriormente, cada uno con su concepción de la persona, del ideal humano, de valores individuales y sociales que se privilegian y que rigen el comportamiento humano. La práctica de aula que llevemos a cabo deriva de valores, implícitos o declarados. ¿Qué valores hay en la base de lo que hacemos, qué inspira nuestras acciones? ¿Hay alguna ontología que fundamente nuestra ética? ¿Para qué queremos tener conciencia de nosotros mismos, gestionar las emociones o relajarnos?

El cuidado del mundo interior nos puede llevar a no aspirar a mucho más que a un bienestar personal, o nos puede sensibilizar a favor de crear entornos humanos justos y a comprometernos en defensa de la vida. Hay una pregunta ética que se puede plantear o se puede evitar. Conócete a ti mismo, ocúpate de ti mismo, pero ¿ocúpate de ti mismo al mismo tiempo que te ocupas de otros tú y

del medio que tienes a tu alrededor? Son preguntas que se suscitan en los primeros capítulos. Una pedagogía de la interioridad proporciona autodominio, bienestar con uno mismo. Sería deseable que esto nos hiciera a la vez sensibles, vulnerables, capaces de compasión: capaces de llorar con los que lloran y reír con los que ríen.

Es importante la reflexión que se realiza a lo largo del libro sobre el concepto mismo, hablemos de interioridad, formación del carácter u otras denominaciones. La clarificación conceptual es importante y precisará mayores debates en el mundo plural en el que nos encontramos. En cualquier caso, conviene proteger y a la vez poner a prueba dichos conceptos; asegurar todo el espacio para que lo interior acoja nuestra realidad compleja, de grandezas y pequeñeces. Reconocer todo lo que somos. No reducimos la interioridad a emociones, o a lo que alcanzamos con actividades de introspección, o a la conciencia del cuerpo. Todo lo anterior forma parte del mundo interior. Pero también forma parte de él contemplar, la escucha activa, meditar una respuesta, hacerse preguntas, crear un espacio interior y dejar que emerja sentido, o elaborar conciencia ética.

Una pedagogía bien fundamentada precisa su concreción práctica en una realidad sociocultural determinada. De ello tratan varios capítulos que presentan aspectos de las estrategias y herramientas para extender esta pedagogía. ¿Cuál debe ser la gestión de la escuela para dichas pedagogías? ¿Qué se pide a los educadores? ¿Cómo se ve afectado su rol? ¿Qué metodologías nos pueden ayudar? La información a los equipos y a las familias, las programaciones o la formación específica del profesorado se apuntan en diversos momentos. El trabajo de la interioridad tiene numerosas interrelaciones con el clima del centro, con la convivencia, con las relaciones que establecemos, con la gestión del aula. Con independencia de las estrategias que se apliquen, somos muchos los que sentimos que una pedagogía de la interioridad influye tanto en la calidad de la mirada con la que nos dirigimos a los demás –ya sean los alumnos y alumnas, ya sean los compañeros y compañeras–, como en la profundidad de lo que vivimos.

Por último, principalmente en los capítulos finales, se exponen algunas experiencias, sugerencias y aplicaciones que pueden ser llevadas a cabo: del día a día del aula, de tutoría, de actividades extraescolares… El conocimiento acumulado es de una gran riqueza y diversidad. La posibilidad de aprender y de inspirarse en lo que se está haciendo es muy grande. Hay experiencias muy satisfactorias acerca de cómo atender situaciones cotidianas o ayudar al crecimiento interior, pero también de cómo enfrentarnos a otras muy retadoras, por ejemplo, intervenir en el fracaso escolar.

Celebramos la edición de un libro como este que trata un ámbito de la pedagogía que insiste e investiga en la dimensión del ser y de su aprendizaje, en aquello que se puede hacer para devenir profundamente humanos: se trata de la

calidad de vida o calidad humana. Este libro es una invitación a descubrir y a recorrer el mundo interior, a mirar hacia dentro para mirar más hacia fuera y hacia dentro desde más adentro. De afirmar el yo y el tú. Lo interior y lo exterior. A comprender más por qué [nos] comprendemos mejor. De cambiar nuestra mirada hacia la realidad. Es la calidad de la mirada y de la acción que conlleva lo que debería ser el resultado de una pedagogía del mundo interior. Es muy valioso el abanico de reflexiones y experiencias recogidas en este libro para inspirar iniciativas que fortalezcan este pilar de la educación que es aprender a ser.

Es una satisfacción encontrar este mosaico de dieciséis presentaciones que exponen muchos de los contenidos que deberían formar parte de desarrollos monográficos de pedagogías de la interioridad. Considero que es importante que se elaboren obras colectivas de este tipo. Es un terreno nuevo en el que es bueno que haya debates, reflexiones y experiencias que puedan ir destilando con el tiempo modelos articulables con proyectos existentes, o capaces de integrarse en proyectos de renovación pedagógica que exige nuestra realidad social.

Referencia bibliográfica

DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana / Unesco.

Acerca del autor

Lluís Ylla Janer
Ingeniero agrónomo (Universidad de Lleida). Posgrado en Dirección general (UOC) y en Formación en ciudadanía activa (Universidad de Barcelona). Ha sido coordinador de cooperación de Intermón Oxfam en América Latina y director territorial de Intermón en España. Actualmente, es director adjunto de la fundación Jesuitas Educación.

Introducción

Maria Rosa Buxarrais Estrada, Marta Burguet Arfelis

Y caminamos para poder ser,
y queremos ser para caminar.
(Venim del nord, venim del sud, Lluís Llach)

«Itinerarios del ser para un ser itinerante», uno de los ejes vehiculares de este libro, por cuanto tiene de camino, de itinerario, de proceso educativo, y de construcción del ser.

Es de sobra conocido que el viaje hacia el interior es el más largo y, a menudo, el más complejo. Ya desde la Grecia clásica se mostraba como un camino deseado y recorrido, tanto por filósofos, antropólogos, sociólogos y psicólogos, como por pedagogos y educadores en general. Una apuesta clara por la educación integral no puede eludir los itinerarios de ese camino hacia el interior al que los educadores procuran acompañar, de modos diversos según las edades, etapas evolutivas, cosmovisiones y entornos de aprendizaje.

El encargo de la editorial Graó responde al afán por ofrecer respuestas a una cuestión anhelada y de actualidad en diversos ámbitos educativos, tanto formales como informales. Por lo tanto, presentamos algunos relatos sobre la variedad de caminos trazados en este aprendizaje del ser. Dispares y, por ello, sin una única respuesta, o con más preguntas que respuestas. El libro comprende algunas prácticas reflexivas y algunas reflexiones derivadas de la práctica, realistas e inspiradoras de nuevas formas de orientar el trabajo de la interioridad en espacios educativos.

Consiste, pues, en proponer algunos itinerarios de autoconstrucción guiada, en tanto que partimos de la experiencia de docentes, educadores y maestros que desean acompañar en el proceso de desarrollar lo más genuino de cada quien, la construcción propia del ser. Esta es una apuesta compartida, que queda patente en los dieciséis capítulos de la obra, destilando complicidades educativas entre sus autores, de procedencias culturales y pedagógicas diversas, pero con un significado común sobre la educación del ser como reto y como aventura.

La diversidad de perspectivas quiere destacar, además, que el trabajo de la interioridad es eje común entre las diferentes formas de espiritualidad y, más aún, de expresión de las tradiciones religiosas diferentes. Por ello, las pedagogías de la interioridad son una excelente ocasión de diálogo interreligioso y de trabajar la dimensión trascendente de la persona, en contextos escolares donde

la pluralidad de todo tipo está cada vez más presente. No por ello quedan reducidas únicamente a dicha finalidad, de apertura trascendente, sino que son, en sí mismas, principio sobre el que construir los cimientos de toda persona humana.

Es así como la obra engloba unos primeros capítulos más teóricos, enraizados en el previo conocimiento de la práctica, que corresponden a la primera parte del libro; seguidos de otros más aplicados o prácticos (a pesar de no dejar de incluir ciertos elementos de reflexividad) que configuran la segunda parte. Referencia inevitable en su mayoría ha sido el reto educativo para este presente siglo XXI que proponía el Informe Delors en el aprender a ser.

Adentrándonos en la primera parte, el primer capítulo ofrece, desde la filosofía, un análisis de los conceptos de existencia y esencia, invitándonos a considerar una visión del ser como esencialmente universal y existencialmente único, desde las aproximaciones de la belleza y el arte como distractores del ego. La lectura sigue con una aproximación, en el capítulo 2, a la interioridad desde la mirada de la neurociencia, abordando lo que el conocimiento del cerebro aporta al estudio de la autoconsciencia y el autoexamen del yo. Se prosigue en el capítulo 3 con una aportación que plantea una perspectiva pedagógica donde es de crucial importancia el establecer tiempos y espacios para trabajar la interioridad desde el cuidado de uno mismo hasta el cuidado de los demás, es decir, lo que se ha llamado cuidado ético.

Sin lugar a dudas, el cuidado ético se sustenta en la subjetividad del ser humano, en sus sentimientos y emociones. Así, se presenta en el capítulo 4 la dimensión emocional que entraña el mismo ser, abriendo la puerta a unas necesidades de autorrealización presentadas en este capítulo, como experiencias de fluidez y entornos educativos positivos. Las páginas siguientes, entrados ya en el capítulo 5, explican el trabajo del eneagrama al conocimiento del ser y su conexión con la esencia, perfilando nueve tipologías de personalidad. Reconocerse en esas tendencias eneatípicas puede resultar de gran utilidad para el trabajo educativo, con el objetivo de orientarse para desplegar las potencialidades intrínsecas, los talentos de cada cual.

El capítulo 6 pone el foco en el entorno escolar. Presenta la atención a las emociones que sugieren momentos educativos puntuales, invitando a fijarse en el alumnado dentro del aula, espacio privilegiado para descubrir el ser esencial. Le sigue, en el capítulo 7, una aplicación del trabajo de la interioridad en estudiantes universitarios, analizando las relaciones educativas que empiezan por (y son barómetro de) la relación con uno mismo. Propone un itinerario pedagógico, en vía ascendente y descendente, de conciencia del yo, como hoja de ruta para saborear el propio ser.

Con el cierre de este capítulo abrimos la segunda parte del libro, que presenta

un amplio abanico de experiencias y talleres llevados a cabo en diferentes contextos escolares: local, nacional e internacional. Este paseo por aulas de diversas realidades educativas nos revela que la interioridad es una preocupación y una ocupación a la que los docentes tratan de dar respuesta en forma de talleres y dinámicas.

Una nueva inmersión en el contexto escolar muestra prácticas educativas que instalan un clima de aula oportuno para la gestión del ser (capítulo 8), introduciendo la práctica del reconocimiento, tanto desde el saludo y la atención de los diferentes estados emocionales como desde las normas precisas para un favorable desarrollo. Sin salir del aula, la posterior propuesta práctica centra su atención en el ser corporal (capítulo 9), sugiriendo algunas prácticas de un taller que viene desarrollándose con estudiantes de secundaria en algunos institutos. En este sentido, se presenta en el capítulo 10 una experiencia sobre talleres de interioridad en las aulas que viene llevándose a la práctica desde hace más de dos décadas. Se ofrece una muestra de los ejercicios y metodología utilizados, considerando la postura, la respiración y la atención como herramientas pedagógicas relevantes.

En el capítulo 11 se aborda la experiencia desarrollada en algunos centros educativos de Cali (Colombia) sobre las habilidades para ser dentro del marco de las habilidades para la vida, presentando los módulos de la didáctica que se llevan a cabo en este país. «Escúchate, confía y ve más allá» es el título del taller de interioridad que se plantea en el capítulo 12. Se recomiendan una serie de ejercicios de conciencia corporal, integración emocional y apertura a la trascendencia y donación de sentido.

En el capítulo 13 se presenta una incursión en el mundo escolar desde organismos no escolares. Desde una visión transformadora que favorece la cohesión social, se presenta un taller de gestión alternativa de conflictos en la escuela, desplegando el concepto de relación positiva para con uno y con los demás, desde la mirada, la comunicación y el vínculo. El capítulo 14 sugiere el trabajo de la dimensión espiritual presentada como conexión con el ser auténtico, reconociendo las dimensiones de yo externo, yo profundo y yo místico. La experiencia práctica del capítulo 15 expone el diseño de un proyecto personal en el que los alumnos y alumnas deben implicarse para fomentar su autoconocimiento, identificando emociones y elaborando un plan de trabajo para progresar en su proyecto personal. Por último, el capítulo 16 recoge la experiencia llevada a cabo en Santa María (Argentina) a través de proyectos que se enmarcan en la red para la promoción de la vida «Aquí y Ahora a tu lado».

Comunes han sido las sintonías entrelazadas entre los autores de estos itinerarios hacia el interior, coincidiendo en que se trata de un camino hacia la interioridad, pero cuyo fin no reside en ella, sino que se trata de una apertura

hacia los demás. Palabras como esencia, realidad, yo, self, conciencia, autoconocimiento… y, por supuesto, ser e interioridad constituyen cada uno de los hilos de este tejido educativo.

Seres de hacer, de pensar, de sentir y de ser, orientados por una acción con sentido, cuya conciencia expansiva de la interioridad sea la autenticidad, cuyo horizonte de sentido reside en reforzar la conciencia de uno mismo. Para ello, se requiere el cultivo de la interioridad, como camino de dentro hacia fuera, con la finalidad de superar los autocentramientos y garantizar una real apertura, implicación, compromiso y participación social desde lo más genuino de cada persona, desplegando la mejor versión de uno mismo, siempre en proceso…

Parte I

1

El ser existencial: dimensión filosófica

Margarita Mauri Álvarez

Introducción: el ser

Si cuando abrimos los ojos al mundo por primera vez tuviéramos la facultad racional plenamente desarrollada, al asombro que nos causaría lo que veríamos le seguiría, sin duda, la pregunta por su naturaleza. La cuestión «¿Qué es?» acompaña al hombre desde que tuvo capacidad de sentir admiración por lo que percibía. La necesidad de encontrar respuestas cuajó primero en la creación de mitos y, con el transcurrir de los siglos, dio lugar al nacimiento de la filosofía o intento de encontrar una explicación racional a lo que despertaba interés, sorpresa o admiración.

Un modo de entender la pregunta por el ser es hacerla extensiva a la pregunta por lo que la realidad es. Las cosas existen, son, y su existencia adquiere formas diferentes. Al mismo tiempo que entendemos que ser un caballo no es lo mismo que ser una planta, comprendemos que ambos comparten algo, que es su ser en la realidad. Todo aquello que existe dentro de lo que llamamos realidad tiene la característica de ser, aunque es cierto que cada cosa es a su manera.

El ser humano existe como un elemento más de lo que hay, pero lo que le diferencia de otros seres es la capacidad de ver y preguntarse por la realidad como si, de hecho, no perteneciera a ella. El hombre forma parte de la realidad de una forma consciente; por eso se hace preguntas sobre el ser de lo que existe y también por las cualidades de su propio modo de existir. Cualquier interés por el mundo, por conocer es, en el fondo, una pregunta sobre el ser. Y para el ser humano esa es una pregunta originaria, natural, propia y adecuada a su naturaleza sensible, apetitiva y racional. Con las características propias de su forma de existir, el hombre entra en relación con la realidad, y en esa relación el ser humano se descubre como un ser que piensa y desea.

Las tres dimensiones del ser humano

En su modo de ser en el mundo, cada ser humano puede considerarse desde una triple dimensión: esencial, existencial y tendencial.

La esencia de una cosa la constituye aquel conjunto de características que la definen, es decir, aquellas características sin las cuales una cosa dejaría de ser lo que es. Por eso, cuando hablamos de la dimensión esencial del hombre, nos referimos a lo que define al ser humano como tal, al hecho de ser un animal que tiene capacidad de razonar y de sentir. Como afirma Aristóteles, el hombre es una inteligencia que siente o un deseo inteligente.

Todas las cosas que tienen la misma esencia son, desde esta perspectiva, iguales. Por eso podemos dar el mismo nombre a dos objetos cuya apariencia –color, forma, tamaño, etc.– puede ser diferente. Lo que señalamos con el nombre es su esencia, esto es, lo que determina que, pese a las diferencias, se trata de la misma cosa.

Sin embargo, la dimensión esencial es insuficiente para definir a cada persona en particular porque, aunque todos los seres humanos sean iguales por lo que se refiere a la esencia, realizan esa esencia de una forma existencialmente diferente. Así, existen animales racionales altos, bajos, blancos, negros… En la dimensión existencial se incluyen todas las particularidades individuales en las que se concreta la esencia de un ser humano existente. En cuanto ser humano existente, en él convergen las dos dimensiones: esencial y existencial. Desde la perspectiva de la dimensión esencial, no existe diferencia alguna entre los hombres, pero desde la perspectiva de la dimensión existencial las variaciones son ilimitadas, y es atendiendo a este aspecto que puede afirmarse que cada ser humano es esencialmente universal y existencialmente único.

En el hombre particular, que es una esencia materialmente concretada en una existencia, se da otra dimensión, que es la tendencial (a la que también podríamos llamar apetitiva o desiderativa). Con este término se hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano de desear todo aquello que le parece que es bueno o beneficioso para él.

Las características del ser tendencial

La tendencia o el deseo que proyectamos sobre las cosas que no tenemos, pero que haremos lo posible por obtener, demuestra que nuestro ser no está completo, no está acabado. La dimensión tendencial del ser humano pone de manifiesto que su ser es incompleto y también pone al descubierto de qué modo

tiende a completarse, aunque el desarrollo completo no acabe nunca de lograrse. Deseamos en función de lo que somos. Y somos, en parte, lo que naturalmente nos constituye y, en parte, lo que cada uno ha hecho de sí mismo. Cada vida humana comienza con un legado biológico y unas capacidades sensibles, racionales y tendenciales que son los instrumentos que harán posible su desarrollo en el tiempo. Vivir no es otra cosa que poner al servicio del desarrollo personal aquello con lo que el hombre naturalmente cuenta. Somos seres con capacidad de conocer y de desear, y actuamos para conseguir lo que queremos. A través de esa dialéctica de conocer-desear-actuar vamos conformando nuestra vida, la clase de personas que somos.

La capacidad racional permite a las personas descubrir la realidad y conocerla, y es este conocimiento el motor del deseo. Suele decirse que nadie puede querer lo que, de algún modo, no conoce. También es cierto que no queremos todo lo que conocemos. Sin embargo, en el momento en que nuestro deseo se proyecta sobre un objeto, este se convierte en un fin, en un objetivo que trataremos de alcanzar mediante el mejor de los medios a nuestro alcance. La razón que justifica que alguien se proponga un fin es, sin duda, que estima que alcanzarlo será algo bueno para su persona, se equivoque o no en esa valoración. Al modo como el conocimiento de algo despierta el deseo de obtenerlo, el deseo pone en movimiento la acción, es decir, la actividad que desplegaremos para lograr lo que deseamos. De esta forma, puede decirse que, si no pensáramos que algo es bueno para nosotros, no lo tomaríamos como objetivo, y, sin objetivos, nuestra vida carecería de actividad. El deseo de conseguir lo que no tenemos –y creemos que es bueno– o de evitar lo que no deseamos –porque consideramos que es malo (doloroso, difícil, penoso…)– es el gran motor que mueve nuestras vidas. Los deseos, que para algunos filósofos son una fuente de perjuicios morales, para otros constituyen uno de los elementos fundamentales de la vida moral.

La complejidad natural del ser humano, pues en él convergen dos dimensiones heterogéneas como son la racional y la desiderativa, determina que toda su actividad sea causada por estas dos dimensiones. La vida moral de los agentes puede describirse, en parte, atendiendo a la concordia o al desacuerdo que existe entre lo que racionalmente estiman preferible y lo que, en realidad, desearían hacer. Es a esta oposición que los deseos plantean a la consideración racional a lo que algunos filósofos se refieren cuando solamente ven en los deseos un escollo para la vida moral. En este caso, se afirma que la racionalidad es suficiente para explicar la dimensión tendencial del ser humano, y que la moralidad de un acto debe basarse exclusivamente en la razón.

En cambio, para las éticas que explican la tendencialidad del ser humano por la existencia de los deseos, el ideal moral se define por una labor de concordia entre los deseos y la razón que debe ser llevada a cabo por la educación. Sin

deseos no existiría la proyección del hombre más allá de sí mismo, no se establecería una interacción práctica entre el ser humano y la realidad. Incluso para conocer racionalmente hay que desear conocer.

La remoción del yo y la presencia de la realidad

Tal como ha quedado expuesto en los apartados anteriores, la relación humana con la realidad se encauza por dos vías, la racional, por la que nos conocemos a nosotros mismos y a todo lo que nos rodea, y la apetitiva, a través de la cual se establece un vínculo de deseo o de rechazo con lo que se va conociendo. Resulta evidente que cada uno es para sí mismo algo importante y un cierto punto de partida con respecto a la relación que establece con la realidad. Que la tendencia egoísta, o lo que es lo mismo, la tendencia a buscar la propia felicidad, es inherente a la naturaleza humana es una afirmación compartida por casi todos los filósofos. Otra cosa es considerar si, junto con la inclinación egoísta, existe también en las personas, de forma natural, una vertiente altruista, entendida como la tendencia a preocuparse por hacer posible la felicidad ajena. Sobre esta cuestión hay cierta disputa pues, mientras para unos el altruismo es una inclinación natural, para otros esa inclinación se debe únicamente a la educación que la sociedad procura a sus miembros como forma de hacer posible la convivencia. El egoísmo, definido como el interés por la propia felicidad, no tiene por qué aparecer con tintes negativos a no ser que vaya acompañado de una total despreocupación por los efectos que tenga la búsqueda del interés propio en la felicidad ajena. Es más, para algunos filósofos, la máxima expresión del ideal moral será, precisamente, hacer posible el egoísmo a través del altruismo.

Sin embargo, hay otro tipo de egoísmo, al que se refieren filósofos como Murdoch, que es completamente incompatible con cualquier ideal moral.

Existe un tipo de egoísmo en el que el sujeto es el centro de su mundo y desde esa perspectiva mide y valora todo lo demás. Esta es una actitud que impide al ser humano ver todo lo que existe fuera de él. La fantasía agranda las proporciones del sujeto cegándole para todo lo que no sea su propio interés. La metáfora de la ceguera es la más apropiada para describir la situación del ser humano que vive centrado exclusivamente en sus propios fines. La relación de un sujeto que está centrado en sí mismo con la realidad está mediatizada por el velo egoísta de sus propios deseos, necesidades o preocupaciones. Esta actitud le impide ver con claridad los deseos, necesidades o preocupaciones de los otros.

Pero el término realidad no nombra solo a los demás seres humanos, sino que se hace extensivo a todo lo que existe, al ser de todas las cosas. La indiferencia con respecto a las consecuencias que los propios actos tienen en todos los seres (vivos y no vivos) es una de las manifestaciones del egoísmo entendido como autocentramiento. Por eso, ver el mundo tal como es resulta ser una tarea, y una tarea que requiere disciplina. De hecho, es la tarea más importante para el ser humano. El largo proceso de conversión al que Murdoch se refiere es la capacidad que tiene toda persona de transformarse a sí misma, de ir más allá de sí misma para poder apreciar el ser de la realidad. La responsabilidad moral que uno tiene para consigo mismo presenta esa tarea como una actividad necesaria. El desarrollo moral consiste, precisamente, en el descubrimiento de las realidades que son ajenas a la propia, en la capacidad de considerar esas realidades sin la distorsión que introduce la apreciación particular. Sin embargo, ese cambio de perspectiva desde el que apreciar las cosas de una forma distinta no sucede sin una intención previa, que no es fruto de la espontaneidad. Hay un trabajo anterior en el que se dirige la atención hacia la realidad para apreciarla sin la rémora del egoísmo. Y el trabajo de superación de las barreras de distorsión requiere disciplina, que no es otra cosa que la intención sostenida en el tiempo de ver más allá de uno mismo.

Este camino de lenta superación del autocentramiento se ve favorecido por diversos elementos exteriores que, reclamando la atención de la persona, pueden ayudarla a salir de ella misma. Entre esos elementos se encuentra la belleza que la naturaleza ofrece o bien que encontramos en las obras de arte. La belleza es uno de los objetos de atención de los que habla Murdoch. Un objeto de atención es un elemento en el que se centra el pensamiento; cuanto más valioso sea el objeto de atención, más ayuda moral proporciona, pues contribuye a acercarnos a la realidad al tiempo que nos distancia del autocentramiento. Como ya afirmó Platón, la capacidad atractiva de la belleza es de tal magnitud que puede conmover al ser humano, tirar de él para mostrarle lo que es diferente a él. Pero, al igual que Platón, también Murdoch defiende que la belleza es trascendente, que lo que es bello lo es en la medida en que participa de una clase de belleza que no desaparece ni se deteriora con el tiempo, algo que sí les sucede a las cosas. La belleza se capta por los sentidos, se experimenta; es lo primero con lo que nos encontramos cuando miramos la realidad. La grandeza de la belleza puede llegar a absorber de tal modo que uno se pierda a sí mismo. En este caso, perderse a sí mismo es encontrarse moralmente. La belleza se constituye en antesala de la bondad. Podríamos decir que se accede al bien más difícil de encontrar, más escondido, a través de la belleza o, como afirma la escritora y filósofa irlandesa, la belleza es la cara visible del bien porque este es invisible.

El mito de la caverna que Platón relata en el diálogo La República ilustra a la

perfección el itinerario del ser humano que se mueve desde las tinieblas hacia la luz. Ciegos para la belleza y el bien real, muchas personas viven en su propio mundo con la convicción de que esa es la única realidad. Como los prisioneros de la caverna, que no se dan cuenta de que lo que sucede dentro de ella es un pobre reflejo de la verdadera realidad, una realidad que solo pueden conocer cuando se enfrentan a la luz del sol que preside el exterior de la caverna, dejando atrás la situación en que viven. El camino del prisionero liberado de sus cadenas que recorre el sendero que va desde el interior de la caverna hasta el exterior es el camino que ha de recorrer cada yo individual que quiera abandonar la comodidad de su autocentramiento para ver lo que está fuera de él. En esta situación, la belleza del mundo y la que el arte proporciona se convierte en un aliado. Aunque la meta última de la autotrascendencia sea la captación de la belleza que está más allá de los objetos bellos, estos ayudan a recorrer el camino necesario para alcanzarla. La belleza se experimenta sensiblemente, y a través de su captación es capaz de mover al sujeto, de cambiar las conciencias.

Ante la belleza, no cabe sino el respeto y el amor, aunque, incluso en este caso, el individuo ha de hacer frente a la terrible tendencia a la posesión. Contemplar sin el afán de poseer también requiere de un aprendizaje. En la contemplación solo cuenta el objeto bello contemplado; el sujeto que contempla queda diluido, perdido a favor de la importancia otorgada a la contemplación. En el afán de posesión, en cambio, lo primero es el sujeto que desea, y lo que queda en segundo lugar es lo contemplado. El yo egoísta desea la belleza desde su autocentramiento; incapaz de una visión serena, distanciada y respetuosa del objeto bello, intenta reducir la realidad a su subjetividad. La belleza se convierte en un objeto de consumo que, una vez poseído y asimilado, contribuirá al enaltecimiento del yo. Aquí no importa la esencia del objeto bello; lo único que se tiene en consideración es el intenso deseo de posesión del yo egoísta. Para que la belleza actúe como objeto de atención capaz de sustraer al yo de su ensimismamiento, es necesario un movimiento intencional del yo por el que respete la independencia de la belleza y reconozca la existencia de una realidad distinta a la de su propia condición. La belleza, que ha de ser el objetivo último al que se accede a través de los objetos bellos, no es susceptible de ser consumida por el yo egoísta, pero las cosas bellas sí pueden ser degradadas por el deseo de posesión. La belleza, en cambio, siempre quedará más allá, incontaminada de las ansias de apropiación por las que se mueve el yo egoísta.

Lo bello se encuentra en la naturaleza y en el arte, y ambos son escaleras necesarias para acceder a la realidad. Para Murdoch, en este proceso disciplinado en que se va apartando el yo para dar cabida a una visión de la realidad sin el filtro egoísta, el arte tiene un papel fundamental. El arte posee la capacidad de captar la atención del espectador/lector de forma que, momentáneamente, queda

suspendida toda referencia personal, porque distrae al ser personal de sí mismo para llevarlo hacia lo que está fuera de él, a la realidad. Por eso el arte puede mostrar al hombre el ser que no ve, puede despertar en él reacciones y sentimientos, y mostrarle detalles del mundo que le habían pasado desapercibidos. La narración de una novela, por ejemplo, nos hace caer en la cuenta de una pasión humana a la que no habíamos prestado atención. La belleza contenida en la naturaleza o en una obra de arte actúa a modo de imán sobre el hombre ensimismado. A través de la belleza, las personas descubren que, pese a los problemas en los que viven inmersos, el mundo es más grande que su pequeño universo personal, y que existe otro mundo más allá de ellas. La única condición que tiene que cumplir el arte para ayudar a la liberación del ensimismamiento es que sea verdad. En el arte coinciden la verdad y la belleza, pues esta no deja de ser la forma que adopta la verdad. Y cualquier forma de arte es verdadera cuando refleja la realidad tal como es y no las preocupaciones o los intereses del artista. Hay novelistas que en sus narraciones hablan de sí mismos y los hay que, como Shakespeare, describen la realidad en un lenguaje universal válido para todos los tiempos.

El artista, para Murdoch, se debe únicamente a la verdad. La realidad es su límite, y presentarla al espectador o al lector su finalidad. Esto significa que la educación no es el objetivo ni del arte ni del artista. Sin embargo, dadas las características del buen arte, el que refleja la realidad tal como es, puede ser empleado para que el ser humano descubra, más allá de la suya, la realidad del ser de las cosas.

Aunque todo arte tiene un trasfondo moral, ningún otro lo tiene tan intenso como la literatura, porque trata sobre la gente y su relación con el bien y el mal. La literatura tiene que ver con la vida corriente, con los juicios morales, y con las situaciones difíciles a que nos enfrentamos. Lo característico de las grandes novelas del siglo XIX, por ejemplo, es su capacidad para mantener ocultos los sentimientos egoístas del escritor y la eliminación de su ego de la obra literaria. En realidad, se trata de un movimiento de superación del egoísmo y de la fantasía a fin de poder dar paso a una genuina expresión de la realidad. Solo así la obra literaria cumple el requisito de ser una forma de conocimiento cuya lectura puede favorecer la educación moral del lector.

La capacidad que la literatura demuestra como educadora moral determina la importancia que Murdoch le otorga dentro de la cultura y la defensa que hace de su necesidad. Reconocer un problema moral, captar un valor, apreciar el sufrimiento ajeno o la injusticia cometida depende de un trabajo previo realizado sobre la conciencia y la sensibilidad. La experiencia moldea la sensibilidad, pero también lo puede hacer la literatura. De una forma intencionada, la lectura de los textos literarios puede ponerse al servicio de cultivar la sensibilidad moral. La

literatura, como la vida cotidiana, presenta personajes y situaciones, actuaciones, finalidades, sentimientos, dudas… que despiertan la atención del lector y dirigen su mirada. La literatura muestra aspectos de la realidad que quizás habían pasado desapercibidos, lleva al lector a pensar en situaciones o problemas en los que antes no había caído; los textos literarios son juegos de simulación a través de los cuales se aprende a percibir, a juzgar y a juzgarse, a valorar, a entender a los otros y también a entenderse uno a sí mismo. De este modo, el texto literario se introduce en la educación moral como herramienta puesta al servicio de dirigir la reflexión del educando hacia el descubrimiento de valores o hacia el análisis de decisiones que contribuyen a su progreso moral, aunque este progreso moral solo puede ser completado con la experiencia de la propia actuación personal. Nada puede sustituir la experiencia moral propia; todo lo que no forma parte de esta experiencia puede iluminarla, perjudicarla o serle indiferente. La literatura constituye un buen instrumento para ilustrar la realidad e inducir a la reflexión sobre las situaciones, las decisiones morales y la vida moral de los seres humanos. Por más que la realidad, muy a menudo, supere la ficción, la ficción literaria puede ser un buen simulacro para ayudarnos a enfrentar la realidad.

Murdoch formula de un modo nuevo la clásica tesis según la cual existe una convergencia entre los conceptos de ser, verdad, bien y belleza. El ser de las cosas, que puede expresarse también con el nombre de realidad, existe sin más, está ahí, a pesar de que muchas personas vivan centradas exclusivamente en su realidad. La belleza de la naturaleza es un poderoso objeto de atención que invita a mirar más allá de uno mismo; la belleza del arte –mensajera de la verdad que la obra del artista ofrece al reflejar la realidad– es un estímulo para el descentramiento. Y puesto que el ideal moral está, precisamente, en el descubrimiento de la realidad, la belleza se convierte en el aspecto visible de la verdad, y a través de ella puede accederse a la bondad.

Sin embargo, el ideal moral no se alcanza solamente con el movimiento de abandono del ensimismamiento para dirigir la mirada a la realidad; el segundo movimiento consiste en prestar atención a esa realidad, en atender con una mirada amorosa a lo que es distinto, está fuera del yo, a lo que es real. En realidad, el movimiento de prestar atención a la realidad es la parte final de un ejercicio que debe empezar con la transformación previa de uno mismo. El trabajo sobre la vida interior es lo único que puede hacer capaz al ser humano de ir más allá de él mismo. De este modo, el autoconocimiento y la reflexión se convierten en los aliados del camino hacia la autotrascendencia. La tarea moral en la que ha de empeñarse el yo no finaliza con la superación del egoísmo. La mirada amorosa de la que habla Murdoch se refiere a un interés activo del yo por apreciar y atender la singularidad del otro, sus necesidades y deseos que ahora puede considerar porque ha trascendido su egoísmo. El ser humano, que para

Murdoch es un ser naturalmente egoísta, se ve abocado a conquistar un ideal moral que le obliga a trascender su propia naturaleza.

Conclusión

La conexión entre el ser personal y el ser en el que el hombre está inmerso exige una apertura de su conciencia y un cierto olvido de sí mismo para poder apreciar lo realmente otro, lo realmente distinto. Desde un planteamiento realista, puede afirmarse que existen tanto el ser humano, con una naturaleza propia individualizada, como la realidad en la que se encuentra y con la que entra en relación. El desarrollo pleno del hombre dependerá de la relación que establezca con la realidad y consigo mismo, y su tarea moral está, precisamente, en conseguir ver con claridad. El hombre es un ser que se mueve entre las cosas, que trata de conocerlas y, algunas veces, de obtenerlas. Es un ser abierto a la realidad que se constituye y se transforma en interacción con lo que le rodea. Quizá la educación no sea otra cosa que una certera indicación de qué cosas son necesarias para completar adecuadamente las posibilidades abiertas con que contamos al nacer. Cada paso que damos en una dirección determinada nos acerca más a una meta, al tiempo que nos aleja de todas las demás. Cada una de las elecciones va perfilando nuestra personalidad moral, de modo que, al final, llegamos al lugar hacia el que hemos estado caminando a lo largo de nuestra vida. La idea clásica de la vida como narración es retomada hoy por el filósofo irlandés MacIntyre. Todo ser humano es el autor y el actor principal de la historia de su vida, al tiempo que juega el papel de actor secundario en la vida de los demás. Vivimos buscando el sentido de nuestras vidas, y lo buscamos completando nuestro ser con los elementos que las situaciones nos brindan (muchos de ellos no elegidos) y con las decisiones que tomamos ante esas situaciones. El camino hacia el ideal moral debe empezar con lo que expresa la sabiduría griega, «conócete a ti mismo», y debe continuar con el descubrimiento del ser de la realidad.

Acerca de la autora

Margarita Mauri Álvarez
Profesora de ética de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Responsable del grupo de investigación Stágeira y de los seminarios Iris Murdoch y Aristóteles.

2

La cuna del yo: un viaje autoconsciente al cerebro

David Bueno Torrens

En el pronaos del templo griego de Apolo en Delfos se encontraba inscripto el lema «Conócete a ti mismo». Según los escritores clásicos, este aforismo no debía ser interpretado solo como el ideal de comprender la conducta y el pensamiento propios, sino también de los demás, atendiendo a la naturaleza humana compartida y a la necesaria vida social propia de nuestra especie. Conocer es tener una idea más o menos completa de alguna cosa y de sus características. Autoconocerse es, por consiguiente, una invitación a una mirada introspectiva y reflexiva hacia el interior de la propia mente que conmina, por una parte, a una necesaria capacidad de autocrítica, y, por otra, a la determinación de quien emprende este camino a utilizar estos conocimientos en pro de uno mismo y de la sociedad, del bienestar y la dignidad humanos, desde la libertad interior que permite la propia reflexividad.

Hasta hace algunos años, desde una perspectiva científica, no resultaba sencillo hablar de interioridad y de ser. Estas últimas décadas, el conocimiento de cómo se forma y funciona el cerebro ha experimentado un gran avance, gracias al desarrollo de técnicas no invasivas que permiten monitorizar sus funciones de forma precisa y a tiempo real, y también de una mejor identificación y comprensión de los mecanismos celulares, genéticos y bioquímicos subyacentes. En este capítulo se tratará el tema de la consciencia y la autoconsciencia en el contexto de la reflexividad atencional, y de cómo se pueden educar, desde una perspectiva neurocientífica basada en los datos de que se dispone actualmente, con el objetivo de favorecer una mirada introspectiva individual y colectiva de los procesos mentales que permiten que cada persona pueda afirmar «yo soy», con una autoconsciencia tan amplia como sea posible. Dicho de otro modo, pretende promover una reflexión sobre la naturaleza cerebral del ser que complemente y contribuya a las visiones pedagógicas y filosóficas igualmente necesarias y

absolutamente complementarias sobre este mismo tema. La conclusión final será clara: si queremos educar en la interioridad, el viaje debe empezar en uno mismo, lo que no siempre resulta fácil ni cómodo.

Mente, cerebro y autoconocimiento

La neurociencia cognitiva es un campo del conocimiento surgido del encuentro entre la psicología cognitiva –que estudia las funciones mentales– y la neurociencia –que hace lo propio con el sistema nervioso que las sustenta–, y se ocupa del estudio científico de los mecanismos biológicos subyacentes a la cognición. Por consiguiente, tratar la interioridad desde la neurociencia cognitiva implica hablar de la mente humana, especialmente de dos de sus procesos más complejos: la consciencia y la autoconsciencia. Salvo en determinados estados patológicos, toda persona es capaz de identificar sus pensamientos como propios, su ser como algo distinto, aunque no opuesto, a los otros seres, y su mente como algo exclusivo e inalienable, no compartido con nadie más. Es lo que nos permite afirmar en contextos sociales «yo soy» sin olvidar el «nosotros somos», diferenciándolos de «él es» y «ellos son», y también sin mezclarlos (una mezcla que equivaldría al «yo somos» o «ellos soy»).

La mente comprende el conjunto de funciones psíquicas y facultades intelectuales de una persona, y surge del funcionamiento integrado del cerebro, a partir de la suma dinámica, cooperativa e interactiva de las funciones de sus diversas partes. En este sentido, se considera que la mente es una propiedad emergente del cerebro, no un simple proceso cerebral. Una propiedad emergente es aquella que no se limita a la suma de sus partes constituyentes, sino que a partir de ellas genera una identidad nueva de nivel superior. La vida, por ejemplo, es una propiedad emergente de la química, puesto que surge de la interacción dinámica de un número considerable de biomoléculas diversas, ninguna de las cuales está viva por sí misma. Por eso no es posible comprender la dinámica concreta de una biomolécula sin considerar al menos algunas de sus relaciones con otras biomoléculas y con el entorno celular dinámico y cambiante. De modo análogo, la mente no es la simple suma de las percepciones sensoriales y las decisiones racionales y emocionales del cerebro, sino que surge de la interacción dinámica de todos estos elementos de forma que, por ejemplo, no se puede entender ninguna percepción si no es también dentro del contexto racional y emocional conjunto, y viceversa.

También todo proceso educativo incide en el funcionamiento de aspectos concretos del cerebro; por ejemplo, en su capacidad para integrar, recordar y relacionar procesos, conceptos y emociones. En consecuencia, tratar la educación

de la interioridad desde la neurociencia implica abordar el conocimiento del cerebro por partida doble.

El cerebro humano está formado por miles de millones de células especializadas, las neuronas, entre las cuales se establecen billones de conexiones –o sinapsis– que les permiten funcionar de manera coordinada y responder de maneras diversas a los cambios externos, en pro de la adaptación y la supervivencia del individuo. Además, a pesar de que la pérdida de una neurona o de un grupo discreto de neuronas pueda ser a menudo suplido por otras, lo que implica la existencia de cierta plasticidad neural, su función no es equivalente, sino que las conexiones que establecen forman redes jerárquicas cuya activación selectiva genera aspectos discretos pero complementarios de nuestra vida mental.

Por ejemplo, los aprendizajes no residen en una célula o en un área concreta del cerebro, sino en un patrón de conexiones específico, de forma que cada vez que evocamos un conocimiento la red de conexiones sobre la que se sustenta se activará de la misma manera. Cualquier nuevo conocimiento que adquiramos se construirá sobre esta red de conexiones, aprovechándola, reafirmándola, refinándola y ampliándola. Dicho de otro modo, la memoria es dinámica, no estática, lo que nos permite ir construyendo nuevos conocimientos sobre los ya fijados. Estas redes, además, se distribuyen por varias zonas del cerebro, entre las que se incluyen el hipocampo (centro gestor de la memoria), la amígdala (centro gestor de las emociones) y distintas áreas de la corteza cerebral, cuya actividad se correlaciona con el raciocinio, la empatía y la toma de decisiones, entre otras funciones complejas.

La autoconsciencia, o la consciencia de ser

Estudiar la autoconsciencia encierra una paradoja científica interesante, puesto que implica utilizar el mismo mecanismo que se quiere analizar para completar su análisis. Dicho de otro modo, no es posible estudiar la autoconsciencia sin ser autoconscientes, lo que en cierto modo contraviene uno de los postulados propuestos por la epistemología de la ciencia: todo sistema debe ser estudiado desde fuera del mismo para evitar subvertir las conclusiones que se obtengan. En este caso, resulta imposible, pero una vez reconocida y aceptada esta limitación, lejos de ser un problema, puede terminar resultando una ventaja, puesto que a medida que se ahonde en el estudio de la autoconciencia podremos ser directamente más conscientes de nosotros mismos. Por ello, para que este capítulo pueda continuar avanzando en el análisis de la interioridad del ser desde la neurociencia más estricta, es necesario que el lector vaya aplicando las

descripciones y explicaciones de forma reflexiva a su propia mente y a su propia autoconsciencia.

¿Qué es y en qué consiste la consciencia?

Imaginemos una mañana soleada. Suena el despertador, los primeros rayos solares bañan nuestra habitación y calientan nuestra piel, y notamos el olor a café que ha preparado esa persona que es tan especial para nosotros. Seamos honestos: nada de esto existe como tal, y es solo el producto de nuestra mente, un constructo que el cerebro genera para que percibamos de forma correcta, integrada y, sobre todo, adaptativa las diferentes formas de energía y materia en relación con nosotros mismos y los demás. Fuera de nuestra mente no hay luz, sino energía electromagnética; ni olor a café, solo partículas volátiles; e incluso los atributos que hacen que esa persona sea tan especial son simples patrones conductuales preconscientes que se generan en su mayor parte en una zona muy concreta y bien delimitada del cerebro, la amígdala, que es la encargada de la gestión emocional. Los órganos de los sentidos han captado toda esta información –las vibraciones sonoras del despertador, la radiación electromagnética y las partículas volátiles– y la han transmitido a regiones concretas del cerebro. Entonces este lo ha integrado todo en una percepción única, a la cual ha añadido deducciones propias, fruto de las memorias de experiencias anteriores, aunque solo hemos sido conscientes del resultado final de este proceso.

Seamos ahora un poco más sistemáticos. La consciencia es el estado de la mente que nos permite darnos cuenta de las cosas que pasan a nuestro alrededor y dentro de nosotros mismos, por oposición a lo que ocurre cuando dormimos o estamos anestesiados. Este hecho no quita que algunos o muchos procesos mentales se produzcan de modo automático y preconsciente, ni tampoco que tengamos que buscar o provocar este estado mental de ninguna manera específica, lo que distingue la consciencia de la autoconsciencia.

Veamos otro ejemplo: cuando llevamos un rato leyendo, lo más habitual es que nos movamos o levantemos para estirar las piernas, aunque generalmente no somos conscientes de ello hasta que nos encontramos literalmente de pie. Los receptores corporales han detectado el anquilosamiento muscular y lo han transmitido al cerebro, el cual lo ha interpretado como una necesidad de los músculos de moverse. Entonces, les ha enviado una señal motora de forma preconsciente, de manera que no nos hemos dado cuenta hasta el final del proceso, cuando nos hemos encontrado levantándonos. ¿Cuántas veces nos ha sucedido algo parecido, por ejemplo, andando por la calle en dirección a nuestro hogar, cuando de repente nos hemos encontrado ante nuestra casa sin que seamos capaces de decir, ni de recordar, con quién nos hemos cruzado o ante

qué semáforos nos hemos detenido? Nos hemos levantado para estirar las piernas o hemos estado andando de forma preconsciente, bajo el «piloto automático» del cerebro, que ha sido capaz de discriminar nuestro cansancio, las señales de tráfico, los desniveles del camino, etc., y lo ha integrado todo para generar acciones de respuesta coherente.

¿Por qué se explica todo esto? Porque, precisamente, el análisis de la interioridad implica, entre otros aspectos, analizar de manera deliberada fragmentos de toda esta actividad preconsciente para hacerlos conscientes, no de forma constante y completa, lo que sería absolutamente imposible –y radicalmente desadaptativo, pues entraríamos en bucles de pensamiento sin fin–, sino solo cuando decidamos autoexaminar nuestro yo. De hecho, toda esta actividad preconsciente es clave para nuestra supervivencia, pues permite automatizar los procesos mentales habituales, responder de forma automatizada, rápida, y generalmente precisa a los cambios más habituales de nuestro entorno, liberando el cerebro de la carga de la consciencia de estas acciones, por lo general anodinas, para que pueda realizar otras tareas. No se debe, por lo tanto, menospreciar el gran papel que desempeña la actividad mental preconsciente. Es la que nos permite, por ejemplo, dar un salto atrás en milésimas de segundo o cubrirnos la cara e incluso agredir a otra persona como mecanismo de defensa cuando percibimos un riesgo para nuestra integridad física, sin ningún racionamiento previo –la racionalización de la situación se producirá a posteriori.

Incluso cuando estamos sin hacer nada y sin pensar conscientemente en nada, nuestro cerebro mantiene una gran actividad, la cual permite que de forma preconsciente continúe recibiendo e interpretando toda la información que sin descanso va llegando de nuestro entorno, la interprete y responda a ella de forma adaptativa. Todos los organismos con un órgano semejante a un cerebro tienen algún grado de consciencia. No es, por lo tanto, un proceso exclusivo de la especie humana. Cuando el metabolismo de un pájaro, una rana, una mosca o una ardilla, por citar ejemplos de distintos grupos animales, necesita un aporte de energía en forma de alimento, el organismo percibe hambre, lo que le impulsa a buscar comida.

¿Qué caracteriza a la consciencia?

La consciencia presenta una serie de características que merece la pena tener en cuenta, pues en ellas se sustenta la autoconsciencia. En primer lugar, a pesar de que se genera por la agregación dinámica de muchos componentes diferentes, se presenta siempre como un estado unificado. En sí mismo, esto implica que la consciencia tiene un alto grado de ilusoria, puesto que el cerebro procesa los distintos estímulos sensoriales y sus cambios a diferente velocidad, y una vez procesados los integra e interpreta para proporcionar una sensación de

realidad única que nos resulte coherente. En una secuencia visual, por ejemplo, los cambios de color son detectados unas 75 milésimas de segundo antes que los cambios en el movimiento, pero las distintas áreas del cerebro implicadas en la visión hacen que estas informaciones se integren en una percepción única y coherente. En caso contrario, cuando por ejemplo viésemos pasar un coche rojo a toda velocidad por delante de una pared azul, primero nos parecería que el coche cambia de color de rojo a azul, y después lo veríamos desaparecer. Este pequeño truco cerebral implica manipular la información; de hecho, muchos trucos de magia sacan provecho de esta característica de la consciencia para hacer creer al observador algo que no ha sucedido y esconder lo que realmente sucede.

Pero la manipulación puede ser todavía más profunda. También se ha visto, por ejemplo, que cuando la retina transmite una imagen borrosa a la corteza visual del cerebro y esta hace lo propio a la zona de integración reinterpreta la imagen borrosa basándose en las experiencias previas y el contexto emocional y racional de ese instante, y la vuelve literalmente a proyectar de una manera mucho más nítida sobre la misma zona receptiva de la corteza visual, siendo esta imagen la que finalmente se nos hace consciente, no la inicialmente borrosa, aunque el resultado final no se corresponda completamente con la realidad externa. Dicho de otro modo, el cerebro no solo intenta interpretar la realidad de la forma más precisa posible, sino que también, y, sobre todo, promueve respuestas que sean consistentes con su interpretación de la realidad. Por eso, ante cualquier suceso, la explicación que dan los testigos, por muy veraz que sea, no siempre es coincidente: cada uno lo ha visto a su manera.

Si a ello unimos los componentes emocionales que el cerebro asocia de forma preconsciente a cada percepción, podemos decir que la consciencia es un estado subjetivo, que depende del contexto concreto de cada instante y de cada persona en particular, en función también de su experiencia previa –incluidos los procesos de aprendizaje y educativos, de los que hablaremos más adelante.

Además de unificada y subjetiva, la consciencia es también un estado cualitativo, no cuantitativo. No podemos decir, por ejemplo, que somos el doble de conscientes de una experiencia que de otra. El simple hecho de darnos cuenta de esta subjetividad cualitativa nos debería permitir ahondar un poco más en nuestra interioridad, lo que implica, en el caso de la educación en el análisis de la interioridad, reflexionar sobre la subjetividad de las percepciones o, mejor dicho, las subjetividades, pues dependen de cada instante y de cada persona.

En cierto modo, además, la consciencia se impone a la persona, ya que no podemos activarla o desactivarla voluntariamente, como sucedería con los ojos, por ejemplo, que podemos abrir y cerrar a voluntad en fracciones de segundo. Solo dejamos de ser conscientes cuando dormimos o estamos anestesiados, o

cuando un traumatismo, una impresión fuerte o un estado de intoxicación nos hacen perder la consciencia –lo que implica que el cerebro solo mantiene los procesos relacionados con la supervivencia más inmediata, como la respiración o el mantenimiento del metabolismo basal, y solo reacciona ante determinados estímulos.

Es también importante tener en cuenta que la consciencia no es una información directa sobre el proceso mental que tiene lugar en el cerebro, el cual se produce de manera completamente preconsciente, sino que aporta el producto final unificado y subjetivo de ese procesamiento en forma de un pensamiento, una emoción, un patrón de conducta, etc. De hecho, los procesos cerebrales que llevan a la consciencia se producen en el cerebro unos trescientos milisegundos antes de que seamos conscientes de esa idea, emoción o conducta.

Por todo lo dicho hasta ahora, ser consciente no lleva implícito reflexionar sobre la propia mente y los propios pensamientos, sobre la consciencia misma, sino solo percibirlos como resultado final del funcionamiento del cerebro. Por ello, es necesario distinguir la consciencia de la autoconsciencia –también hay quien la llama metaconsciencia–, que es exclusiva de los seres humanos.

¿Qué es y en qué consiste la autoconsciencia?

La autoconsciencia es el proceso mental que nos permite ser conscientes de que somos conscientes. Hace posible que reflexionemos sobre nuestra propia mente y pensamientos, analizar nuestra interioridad y nuestro yo, autoanalizarnos de manera crítica y tener presente nuestro ser. Asimismo, nos dota de una extraordinaria capacidad para interpretar el mundo y responder reflexivamente a sus novedades e incertidumbres, pues nos permite alterar los patrones de conducta preconscientes. Incluso nos permite reflexionar sobre si la realidad que percibimos es la que realmente hay fuera de nosotros o hasta qué punto se trata de una reinterpretación para hacerla coherente con el resto de entradas sensoriales, con nuestra experiencia previa e incluso con nuestros deseos y expectativas, como se discutía en un párrafo anterior.

Desde el punto de vista evolutivo, se considera que el grado de autoconsciencia se ha ido incrementando en el linaje humano (al menos dentro del género Homo, al cual pertenecemos), favorecida por la selección natural, como un modo de percibir la propia individualidad en sociedades cada vez más complejas, dentro de las cuales es necesario sentirse integrado y partícipe pero, al mismo tiempo, único e individualizado, lo que nos permite adaptarnos a ellas y, al mismo tiempo, sacar provecho de la situación. O, dicho de otro modo, para establecer un yo colectivo que no anule el yo individual. Y la percepción de individualidad es, desde la perspectiva de la función neural, un paso previo a

reconocer la interioridad del propio ser.

¿Hay un lugar físico en el cerebro para la autoconsciencia? Hay varias áreas implicadas, todas necesarias, pero ninguna suficiente por ella misma, de forma que esta facultad reside en las conexiones dinámicas, pasajeras y fluctuantes que se establecen entre ellas. Cuando alguna de las áreas receptivas del cerebro es estimulada por los correspondientes órganos de los sentidos, envía una señal hacia el tálamo, una estructura neural cuya función es decidir qué estímulos son relevantes y deben ser tenidos en cuenta y cuáles son triviales y van a ser ignorados. Viene a ser como un detector de humo para incendios, que se activa y emite una alarma solo cuando detecta una cierta cantidad de humo, pero no antes. La única excepción son los estímulos olfativos, los más primitivos desde el punto de vista evolutivo, que se saltan este paso.

El tálamo está formado por unos 80 grupos de neuronas que conectan con regiones muy diversas del cerebro, entre las cuales cabe destacar la corteza prefrontal, cuya actividad correlaciona con la capacidad de razonar, planificar el futuro y tomar decisiones, y el hipotálamo y la amígdala, que como se ha dicho en otro momento constituyen los centros gestores de la memoria y las emociones, respectivamente. Estas dos últimas conexiones aportan las experiencias previas y los estados emocionales a la percepción consciente, lo que permite que el tálamo priorice las informaciones entrantes que sean significativas; es decir, que precisen la atención suficiente para generar alguna respuesta concreta que facilite la adaptación del individuo a su entorno, basándose en estas experiencias y en el estado emocional del sujeto. Solo entonces las informaciones priorizadas son transmitidas hacia la corteza cerebral, donde finalmente pueden hacerse conscientes y ser racionalizadas. Sin estos pasos, la autoconsciencia es fisiológicamente imposible. Por eso se dice que el tálamo establece el denominado umbral de consciencia.

Además, para el mantenimiento del estado de consciencia es necesario que haya una actividad neuronal sostenida y recurrente (reverberante, reentrante y recursiva) entre todas estas áreas, la cual se ve favorecida por los procesos de reflexión –que obligan al cerebro a analizarse a sí mismo, una y otra vez.

¿Qué podemos sacar de todo ello? Que la autoconsciencia, que como se ha dicho repetidas veces es el umbral hacia el análisis de la interioridad del ser, precisa de las zonas cerebrales implicadas en el raciocinio, la memoria y las emociones, y que el interruptor de la consciencia identifique la situación como significativa. Dicho de otro modo, las experiencias previas, incluidas tanto las educativas en sentido amplio como también las emocionales, junto con la capacidad de raciocinio, contribuyen a nuestro umbral de consciencia, a la sensibilidad del interruptor atencional que puede propiciar la reflexividad, y con ella la autoconsciencia. Este conocimiento también debería sernos útil para

ahondar en nuestra interioridad y acceder a un viaje autoconsciente a la cuna cerebral del yo.

La reflexividad en un cerebro plástico e imitador

La autoconsciencia es la cuna del yo, y reconocer ese yo es un paso imprescindible para trabajar la interioridad. ¿De qué manera los conocimientos aportados por la neurociencia nos pueden ayudar a educar en el análisis de la interioridad? Debemos continuar hablando del cerebro, y de cómo se modela durante el aprendizaje.

Atención, consciencia y emociones

Decíamos en el apartado anterior que la reflexión favorece los procesos neuronales sostenidos y recurrentes que se encuentran en la base de la autoconsciencia, puesto que implica ir y volver una y otra vez sobre unos mismos contenidos de la mente, tanto si se hace desde enfoques idénticos como complementarios –ambos son igualmente necesarios–. La reflexión es la operación mediante la cual la mente está atenta a sus propios actos, lo que sugiere que la atención debe formar parte de los mecanismos para ahondar en la interioridad.

Aunque comparten estructuras y mecanismos neurales, atención y consciencia son procesos cerebrales distintos, aunque complementarios. La atención selecciona y dirige la consciencia hacia regiones de la corteza cerebral que procesan contenidos particulares; es decir, contribuye a focalizar los pensamientos de forma dirigida en función de los intereses del propio sujeto. Dicho de otra manera, permite ir de un todo más amplio a un aspecto más concreto. La consciencia, en cambio, actúa en sentido contrario, puesto que hace que un contenido particular de la mente active amplias regiones de la corteza cerebral, incluidas las implicadas en la memoria, las emociones y el raciocinio. En este caso, pasaría de un aspecto concreto a un todo más amplio.

Hay que distinguir, sin embargo, dos tipos diferentes de atención: la voluntaria y la refleja. Cada una de ellas tiene sus propios correlatos neuronales. La atención voluntaria es la habilidad de fijarnos en algo, ya sea un suceso externo o un pensamiento interno, de forma dirigida, para alcanzar un objetivo predeterminado. Ello implica que, de algún modo, debemos ser conscientes de ese algo en el que queremos fijarnos. La atención refleja, en cambio, es la que se produce cuando una entrada sensorial preconsciente, tras ser procesada por el

tálamo e interpretada como significativa, captura nuestro interés.

Datos neurofisiológicos indican que la introspección –la reflexividad atencional– utiliza las vías de la atención voluntaria para localizar sucesos mentales internos y tomar consciencia de ellos. Del mismo modo, también se ha visto que la atención refleja puede usarse –y de hecho se usa muy a menudo– en los procesos educativos para activar de forma general la consciencia –a través, por ejemplo, de una imagen o un texto que, en cierta manera, sacuda la mente–. Lo que sugiere, en conjunto, que desde el punto de vista educativo el trabajo de introspección precisa tanto de estrategias de atención voluntaria para centrarse en una parte concreta de los pensamientos conscientes como también de la refleja, para estimular la consciencia en su conjunto y así poder seleccionar de ella los pensamientos –o los procesos mentales– sobre los que se quiera trabajar.

En la atención, las emociones desempeñan un papel crucial. Desde el punto de vista de la neurociencia cognitiva, una emoción es un patrón de conducta predeterminado y, por consiguiente, que se desencadena de forma preconsciente. Dicho de otro modo, no tenemos control sobre el surgimiento de las emociones –aunque sí lo podemos tener sobre su posterior desarrollo–. Cuando una emoción pasa a ser consciente, es lo que llamamos sentimiento. Las emociones surgen de la actividad de la amígdala cerebral, una estructura primitiva del cerebro cuya función es facilitar las respuestas automatizadas ante cualquier situación externa que implique un cambio sustancial del statu quo de ese momento, como por ejemplo una situación de amenaza –lo que generaría las emociones de miedo o agresividad–, de contradicción social –lo que estimularía también la agresividad, la tristeza o la alegría, en función de cómo nos afecte esa contradicción–, etc. En definitiva, las emociones reclaman y centran nuestra atención. De hecho, van todavía más allá, puesto que en cualquier decisión que uno tome los componentes emocionales pesan siempre más que los racionales –lo que no implica que estos no existan, especialmente si se ha reflexionado antes de tomar la decisión.

Lo importante de toda esta disquisición es que, por una parte, desde el punto de vista educativo, se pueden usar las emociones para estimular la atención, y a partir de ella los procesos asociados a la consciencia, la reflexión, etc.; en definitiva, los procesos de introspección. Por otra parte, a pesar de que las emociones surgen de manera automática y preconsciente, una vez llegan al umbral de consciencia pasan por la corteza cerebral, donde se gestan los procesos mentales de raciocinio, empatía y toma de decisiones, lo que indica que, una vez ahí, podamos actuar sobre ellas y reconducirlas, como podría ser el caso de las emociones de miedo, agresividad y tristeza, e incluso de «alegría» por la desdicha de los demás (hay experimentos que demuestran que la desdicha

de las personas por las que uno siente envidia promueven de forma preconsciente emociones de alegría), por citar solo algunos de los muchos casos posibles. Ello implica, nuevamente, trabajar la reflexividad atencional para potenciar de forma autoconsciente los circuitos neurales de la corteza cerebral, que nos permitan acceder con más facilidad al raciocinio y la empatía –la cual, a su vez, liga el yo a la colectividad social en que se encuentra.

Educar un cerebro maleable

Sin embargo, ¿hasta qué punto es educable el cerebro? El cerebro se forma siguiendo unos programas genéticos determinados, que promueven la formación de neuronas y su organización anatómica y funcional. Incluso se han identificado diversas docenas de genes que, de una u otra forma, influyen –que no determinan– muchos aspectos de nuestro comportamiento. Así, por ejemplo, hay personas que por su genoma son más proclives a gestionar los inevitables conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida de forma más agresiva que otras, o que de forma innata tienden a reflexionar más sobre aquello que les sucede o, alternativamente, a responder de forma más impulsiva –lo que redundaría en una mayor o menor facilidad para la introspección–. Sin embargo, estos mismos programas de desarrollo incluyen una herramienta poderosísima para la educación: el hecho de que muchas conexiones neurales se establezcan en respuesta a condicionantes ambientales, entre los cuales los educativos. Es, sin embargo, un arma de doble filo, puesto que del mismo modo que pueden contribuir a potenciar procesos reflexivos, si estos forman parte de la educación que se recibe –reglada, social, cultural, familiar, etc.–, también pueden contribuir a todo lo contrario, si ese es el ambiente en el que se desarrolla la persona. De ahí la pervivencia de muchos estereotipos que, a pesar de no soportar el más mínimo análisis reflexivo, se mantienen y se transmiten dentro de la sociedad, arraigando de forma preconsciente en la mente de sus miembros.

La idea de la plasticidad neural subyacente a los procesos de aprendizaje es muy simple. Ya desde antes del nacimiento, durante la etapa fetal tardía, pero especialmente durante las épocas infantil y juvenil, muchas neuronas emiten prolongaciones –denominadas exones– para conectarse con otras neuronas, en función de la edad y el estado de desarrollo del individuo, lo que justifica la adquisición progresiva de las distintas destrezas psicológicas e intelectuales. Cuando una neurona conecta con otra, si está activa la unión, se mantiene; en caso contrario, remite. Una vez conectadas, ensayan de forma preconsciente la utilidad de la conexión. Si no resulta útil, también remite, mediante un proceso que se denomina podado sináptico. Ahora bien, si resulta útil, entonces se potencia con más conexiones, en mayor o menor número en función del grado de utilidad.

¿Qué significa todo esto? Sencillamente, que la educación, entendida en sentido amplio (familiar, social, cultural, reglada, etc.), contribuye a fijar determinadas rutas neurales en el cerebro potenciándolas o, alternativamente, podándolas. De ahí el gran poder de la educación. En el caso del análisis de la interioridad del ser, pasa por estimular los procesos de reflexión y consciencia, para llevarlos a la autoconsciencia.

Hay, sin embargo, dos advertencias que se deben formular a este respecto. Una es que esta estimulación debe responder al grado de maduración biológica y psicológica de cada individuo, para que sea útil y no contraproducente. Por ejemplo, no es hasta la adolescencia cuando empiezan a madurar las conexiones implicadas en el raciocinio, la lógica, el mantenimiento consciente de la atención y el control emocional, lo que no quita que se sustenten en conexiones previas realizadas durante el desarrollo infantil. En este sentido, la mayor parte de propuestas pedagógicas confluyen con los datos que aporta la neurociencia.

La otra advertencia es que estimular no significa sobreestimular, puesto que la sobreestimulación conlleva situaciones de estrés. Y el estrés altera la conectividad de distintas zonas del cerebro, entre las cuales las implicadas en la atención voluntaria, el raciocinio y el control emocional, lo que en conjunto actúa en contra de la autoconciencia y de los procesos de análisis de la interioridad. Todo ello implica la necesidad de fomentar espacios de reflexión alejados del estrés, la prisa y la inmediatez.

Otro aspecto que hay que considerar es que tendemos a recordar mucho mejor lo que acaece en relación con nosotros mismos que no en relación con terceras personas, o aquello que es apersonal, lo que confluye con la discusión sobre las emociones y su papel en la educación comentada antes. El procesamiento autorreferencial hace que se active la corteza prefrontal medial, implicada en la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y el procesamiento emocional. Dicho de otro modo, la educación, en el análisis de la interioridad, debe centrarse en el propio individuo, en sus experiencias y condicionantes –y también en sus propias contradicciones.

El mantenimiento de la percepción del yo

Cabe destacar también que la percepción del yo no se debe a nuestros recuerdos, sino que, como han demostrado diversos trabajos realizados con pacientes que han padecido lesiones cerebrales, se mantiene sin necesidad de memorias autobiográficas. También se ha visto que las regiones cerebrales implicadas, de las cuales se ha hablado en apartados anteriores, también están activas cuando no estamos pensando en nosotros mismos. Es decir, el yo forma parte intrínseca de nuestro ser, de nuestra función cerebral básica. Es más,

cuando el cerebro está en reposo, las regiones implicadas en la autoconsciencia mantienen su actividad intacta, sin modificarse, lo que hace que, proporcionalmente, el reposo haga que estas zonas estén mucho más activas que el resto. Esto sugiere que los estados de meditación y de reposo contribuyen a afianzar la percepción del yo, y, por lo tanto, al análisis de nuestra interioridad.

En este sentido, también se ha visto que la meditación favorece la plasticidad neuronal, refuerza los procesos de aprendizaje y potencia la empatía. Esta última, recordemos, contribuye a favorecer el puente entre el yo individual y el necesario encaje social; por eso, al principio del capítulo se enfatizaba que «autoconocerse es una invitación a una mirada introspectiva y reflexiva que conmina, no solo a una necesaria capacidad de autocrítica, sino también a una necesaria determinación a utilizar estos conocimientos en pro de uno mismo y de la sociedad, del bienestar y la dignidad humanos, desde la libertad interior que permite la propia reflexividad». En este contexto, la libertad interior hace referencia a la capacidad de tomar en consideración diversas alternativas, lo que pasa necesariamente por procesos de reflexión y de tomar consciencia de la propia consciencia, para identificar el estado interior –siempre dinámico y cambiante– de la mente, más allá de las emociones preconscientes.

El insustituible papel de la imitación

Además de todo lo dicho, las personas somos también unos imitadores natos, lo que contribuye a la gran capacidad de aprendizaje que tenemos. Esta capacidad de imitación se sustenta en una población muy especial de neuronas, las neuronas espejo, que se encuentran distribuidas por la mayor parte de regiones del cerebro. Estas neuronas se activan exactamente de la misma manera cuando realizamos una acción o tenemos un pensamiento que cuando vemos a otra persona realizar la misma acción o inferimos sus pensamientos e intenciones. Nos permiten vivir en nuestro interior lo mismo que viven los demás, como un reflejo –de ahí su nombre–. Son un elemento clave para la vida social, puesto que nos permiten anticiparnos a las acciones y deseos de los demás, aunque no los demuestren explícitamente, y al mismo tiempo también nos capacitan para «ponernos en su piel» –es decir, empatizar– y poder así encajar mejor con ellos, haciendo valer nuestra identidad e individualidad para que no se diluyan en la colectividad.

¿Qué relación tienen estas neuronas y su función con el tema de este capítulo? Muy sencillo. Las neuronas espejo nos permiten interpretar e imitar los comportamientos de los demás, incluidos los emocionales. Lo mismo se aplica a los comportamientos reflexivos y al análisis de la interioridad. Cualquier actuación educativa en pro del autoconocimiento, para ser efectiva, debe pasar por el ejemplo honesto del agente educador, puesto que esto es lo que de forma

preconsciente imitarán los individuos sujetos al proceso educativo. No se puede educar en el análisis de la interioridad si uno no analiza simultáneamente su propia interioridad. Si el educador únicamente simula su propio autoanálisis, los educandos imitarán el proceso de simulación de su autoanálisis, sin llegar a profundizar realmente en él. De ahí la incomodidad y dificultad de educar en el viaje hacia la interioridad, hacia el conocimiento honesto del propio ser. El viaje debe empezar siempre en uno mismo.

Acerca del autor

David Bueno Torrens
Profesor e investigador del Departamento de Genética de la Universidad de Barcelona. Especialista en biología del desarrollo y neurociencia, y su relación con el comportamiento humano y la educación.

3

El cuidado ético como camino hacia el ser

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Ante un mundo donde la banalidad y el sinsentido están triunfando, en el que la avalancha de estímulos externos cada vez más seductores y poderosos nos distraen o nos adormecen y no nos permiten disfrutar de cada momento, echamos de menos algunos instantes de silencio, ocasiones para escucharnos a nosotros mismos y llevar a cabo un diálogo interior, sin duda necesario, para afrontar la construcción de nuestro ser y nuestra identidad como personas.

Por otra parte, aunque no nos agrade, somos parte de una sociedad individualista, en la que somos participantes en una carrera frenética hacia la satisfacción individual a todos los niveles. Una sociedad que está viviendo un vertiginoso crecimiento del uso de las redes sociales, así como un aumento de pésimas condiciones socioeconómicas en amplios sectores sociales. Por lo tanto, no podemos eludir nuestra responsabilidad en la construcción de un mundo mejor, un mundo en el que las personas seamos conscientes, libres y felices.

Resuenan voces reclamando una cultura del ser en lugar de la del tener, que hemos detentado hasta ahora. Inevitablemente, somos protagonistas del cambio de paradigma que se está gestando y que está dando sus frutos en muchos ámbitos, generando iniciativas que se adentran en los terrenos de la interioridad, una interioridad entendida como sinónimo de ser, subjetividad, dimensión constitutiva de la persona, identidad personal. En palabras de Rilke (1929), un «espacio interior del mundo inaccesible, por su intangibilidad».

Dicho cambio incide en nuestra concepción del mundo y en nuestras decisiones acerca de cómo vivir y cómo actuar en la diversidad de ámbitos sociales en los que estamos presentes. Esto significa que debemos atender la dimensión moral de la identidad personal, que en el famoso Informe Delors (1996) corresponde a dos de los pilares de la educación: aprender a ser y aprender a vivir juntos. Es decir, la educación debe propiciar el desarrollo como

personas de vida buena, que actúen de manera responsable y comprometida, que se conozcan a sí mismas con sus potencialidades y limitaciones, que estén abiertas a los demás y a trabajar por construir un mundo más humano, justo y solidario, para que su personalidad florezca y se esté en condiciones de obrar con autonomía de juicio y con responsabilidad.

Para perseguir dicho cambio, es necesario atender a dos elementos esenciales para el crecimiento de la persona desde el punto de vista ético: la consciencia y el autoconocimiento. Esto equivale a potenciar el cuidado ético, que comprende dos tipos de cuidado: el cuidado de uno mismo –material, psicológico y emocional– y el cuidado de los demás. Por ello será conveniente establecer tiempos y espacios para trabajar la interioridad desde estos dos cuidados, con los que afrontaremos el reto de escucharnos a nosotros mismos para escuchar a los demás atendiendo a su subjetividad, y de considerar la multidimensionalidad de la persona, su dignidad y su espiritualidad en solidaridad con los demás.

El cuidado de uno mismo

El cuidado de uno mismo va más allá de los límites de la conciencia o conocimiento de uno mismo. Conlleva una actitud ante la vida que nos hace responsables de lo que vivimos y el significado que le otorgamos, así como la repercusión de nuestro vivir en los demás y en el mundo. Desarrollamos este tipo de actitud basándonos en cómo somos tratados y vistos por las demás personas, observándonos desde diferentes planos (conductual, intelectual y sentimental) y conociendo las relaciones y las expectativas de los demás hacia nosotros mismos. Pero no hay que olvidar que nuestras habilidades intelectuales influyen en cómo nos miramos, en nuestro autoconcepto.

Cómo nos miramos, cómo profundizamos en nuestro mundo interior o, como diría el famoso oráculo de Delfos, «Conócete a ti mismo», entraña una serie de «prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra» (Foucault, 1991), el uso de las tecnologías del yo, o la atención a uno mismo, que asociamos con el cuidado de sí que tiene como finalidad la transformación de la persona, porque cuando uno más escucha su interior aumenta la capacidad de escuchar a los demás, de encontrar las palabras, los gestos y los silencios adecuados para conectar con ellos.

Necesitamos tomar consciencia de nuestras necesidades, anhelos y proyecciones, porque en la medida en que nos miremos a nosotros mismos creamos otras formas de estar en el mundo que «tienen consecuencias directas

sobre la solidaridad y la justicia en tanto que desactiva las pulsiones depredadoras que nos lanzan a los unos sobre otros y nos ciegan» (Melloni, 2013).

En palabras de Leonardo Boff (2008), «quien posee vida interior irradia una atmósfera benéfica y transmite paz a los que le rodean». Por lo tanto, no podemos hacer oídos sordos a la tristeza, la compasión, la alegría, el deseo…, sensaciones y sentimientos que forman parte de nuestra existencia y que nos proporcionan una serie de mensajes sobre nosotros mismos que nos ayudan a crear una autoimagen, un autoconcepto. Sin embargo, el autoconcepto no consiste únicamente en saber y ser consciente de nuestras ideas, emociones y sentimientos, sino de la forma en que se organizan para conformar un proyecto de vida que tenga en cuenta las propias necesidades, pero también las de los demás.

Por otra parte, profundizar en el mundo interior significa, además, integrar lo consciente y lo inconsciente de cada uno de nosotros, de manera que podamos realizar el paso de la identidad al ser, un ser que no puede obviar preguntarse frecuentemente: ¿Estoy viviendo de una forma que me satisface plenamente y me expresa tal como soy? Para dar respuesta a dicha pregunta, es imprescindible sumergirnos en nuestro interior y cuestionarnos acerca del sentido de nuestra vida, una aventura que nos deberá incitar al bien para con nosotros mismos y para con los otros.

Algunos tildan dicho proceso de buceo hacia el interior como autoconocimiento, proponiendo la introspección como procedimiento para conseguirlo, incluso acompañándola con prácticas de meditación y contemplación, un proceso que significaría llegar a conocer la propias emociones para aprender a gestionarlas, adquiriendo la tan aclamada competencia emocional, que contribuye a que adquiramos confianza en nosotros mismos y autoestima, ambas especialmente necesarias para nuestra integración social y laboral. Aunque el autoconocimiento es un proceso siempre inacabado que conlleva una actividad de autoobservación y de descubrimiento de uno mismo, pero también de anticipación del futuro y de construcción de formas de ser queridas y deseables (Martín y Puig, 2007). Esta puede ser una forma de enfocar el tema.

De todas formas, no dejemos a un lado la dimensión ética, esa que nos permite distinguir entre el bien y el mal, autocontrolarlos y desarrollar una serie de habilidades para relacionarnos emocionalmente con los demás, y poseer unos factores motivacionales como la consciencia y el superego, el sentimiento de vergüenza o el haber constituido un ideal del yo que nos sirve para valorar lo que somos (Wilson, 1967). En este sentido, Camps (2011) apunta que el ethos terapéutico no puede sustituir sino, en todo caso, complementar al ethos moral o

cívico que todo individuo debe esforzarse en construir. La terapia psicológica pretende, ciertamente, el gobierno o la gestión de las emociones, pero su finalidad no es la de la ética.

Por otra parte, conocerse a sí mismo, construir un autoconcepto, va de la mano de su apreciación emocional, lo que llamamos autoestima o el sentimiento valorativo de nuestros rasgos personales –corporales, mentales y espirituales–, que conforman nuestra personalidad. Maslow (1998) subraya que la estima de sí mismo es una necesidad vital y, aunque la sitúe en cuarto lugar, la considera una necesidad del ego que exige ser satisfecha después de otras necesidades básicas como el sentimiento de seguridad o la necesidad de asociación. Sin lugar a dudas, autoestima y sí mismo están íntimamente relacionados. Incluso, para algunos autores, la autoestima es una dimensión irrenunciable del sí mismo, y para otros el sí mismo resulta incomprensible si no se apela a la autoestima. Lo que sí es evidente es que es muy difícil amarse a uno mismo si uno no se conoce bien. Y también es muy difícil que podamos conducirnos adonde queremos si no sabemos quiénes y cómo somos y adónde vamos.

Como ya hemos apuntado, conocerse a uno mismo supone prestarse atención, cuidarse, asumiendo un rol activo y responsable ante la propia vida en todos los ámbitos –personal, social y profesional–, lo que conlleva conocerse bien desde una buena relación con uno mismo, con los demás y con el contexto, con la finalidad de tratar de vislumbrar cuál es nuestro propósito en la vida, definir nuestros objetivos y trabajar para conseguirlos, teniendo en cuenta las dificultades que nos pueden obstaculizar el camino para su consecución.

Todo individuo debe cuidarse porque «el autocuidado es una contribución constante del adulto a su propia existencia, su salud y bienestar continuos. El autocuidado es la práctica de actividades que los individuos realizan a favor de sí mismos, para mantener la vida, la salud y el bienestar» (Torralba, 1998, p. 307). Ese autocuidado requiere crear unas condiciones para que la persona crezca, se desarrolle, despierte del sueño profundo en el que está viviendo (De Mello, 1990), para que pueda convertirse en actor de su vida, no en un mero espectador; en definitiva, para que sea más persona y encuentre el sentido al vivir.

Como educadores, debemos pensar nuestra tarea centrándola en el acompañar a los educandos en sus viajes hacia su mundo interior, porque la educación del ser no es un fin que se agota en sí mismo, sino que tiene una proyección y un desarrollo exterior. Algunos de nuestros objetivos pedagógicos se concretarían en:

- Generar las condiciones que permitan a los educandos vivir más en coherencia con su propio ser, evitando que sus vidas estén dominadas por los agentes externos y los dinamismos inconscientes.

- Potenciar el autoconocimiento como forma de descubrir sus recursos interiores, su potencial, para que pueden ofrecer al mundo lo mejor de sí mismos, conduciendo al compromiso social.

Para ello, la educación de la interioridad debería ser uno de los objetivos de la formación de los docentes. Son los primeros que deben tomar consciencia de su propia interioridad siendo capaces de actuar en función de lo que su corazón emana.

Una fórmula adecuada, entre otras, para llevar a cabo dicho descubrimiento podría ser la construcción narrativa, es decir, contar su autobiografía, ya que a través de la construcción narrativa se reconfigura la experiencia y se conforma la identidad. La posibilidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a una situación representa un elemento fundamental para ir tomando consciencia de sí mismo, porque, en el momento en que se relata lo sucedido, los sentimientos y sus interacciones con el medio se reorganizan. La forma que tenemos de conocer el mundo está determinada por encontrarnos siempre dentro de un marco histórico y social que condiciona la comprensión de la realidad.

Para ello, en los centros educativos habrá que establecer tiempos y espacios para llevar a cabo el trabajo de la interioridad, implementando métodos de silenciamiento con los que los educandos pueden alcanzar el silencio exterior e interior: con técnicas de relajación, respiración, consciencia corporal, educación de los sentidos (imágenes, música, lectura de textos). En definitiva, ritualizar los hábitos de interiorización y animar a los educandos a que los introduzcan en sus vidas cotidianas.

El cuidado de los demás

Ciertamente, uno de los caminos para ayudar a crecer este ser, este interior, es propiciar el cuidado de los demás, tratándoles con amor, compasión, generosidad, agradecimiento y compromiso. Probablemente, todos estaríamos de acuerdo en que el mundo sería un lugar mejor si nos cuidáramos los unos a los otros. No obstante, a pesar de este acuerdo inicial, nos damos cuenta de lo complejo que es determinar qué es eso de cuidarnos.

Por naturaleza, las personas somos seres sociales que vivimos insertos en una trama de relaciones con los demás. Así pues, el cuidado se justifica en la propia esencia del ser humano. Somos seres dependientes en nuestra vida durante años, desde que nacemos hasta que perecemos. Sin embargo, no dependemos solo de otros seres humanos, sino que también nos afectan las condiciones en

las que nos encontramos en cada momento. Somos, sin lugar a dudas, una entidad relacional y no un agente totalmente autónomo. El desarrollo de relaciones satisfactorias con los demás es central en nuestra vida moral, por lo que deberíamos tratar de ofrecer a las nuevas generaciones experiencias educativas relacionadas con el cuidado, además de potenciar el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa y espiritual.

Asimismo, el cuidado es una necesidad vital, porque todas las personas quieren ser cuidadas y las relaciones de cuidado son imprescindibles para la supervivencia física y psicológica de los seres humanos porque son necesarias, no solo para satisfacer las necesidades primeras de alimento, protección y aprendizaje social, sino también para entender quiénes somos y qué cosas son importantes para nosotros: «Cuidar a otra persona, en un sentido significativo, es ayudarle a crecer y actualizarse». Aquí, el cuidado se define en términos de que alguien, el cuidador, ayuda al otro a crecer, porque el interés y la preocupación por el otro y por lo que le suceda forma parte de uno mismo (Gilligan, 1982). Se trata de cultivar el amor y la compasión.

Muy poca gente diría que no quiere ser cuidada y lo expresaría de distintas formas: «No quiero que me cuiden, quiero respeto», «No quiero que nadie me cuide, quiero estar solo, que no me molesten». Comentarios como estos indican que, en ocasiones, se entiende el cuidado como intrusivo, que puede crear personas dependientes. Pero, aunque para nuestra supervivencia inicial necesitamos del cuidado, así como en todas las demás etapas de la vida, tampoco a nadie le gusta que le hieran, ni vivir con miedo a que le hagan daño. Por lo tanto, es evidente que existe un deseo universal de ser cuidado, un imperativo a proporcionar una respuesta ética a las necesidades del otro (Noddings, 2003). Todos necesitamos amor para vivir. Quizás todos los males, problemas emocionales, neurosis… provienen de una frustración de nuestras necesidades de amor en nuestra niñez, y este hecho nos ha desconectado del ser (Naranjo, 2004). Recibir amor y cuidado nos puede ayudar a encontrar nuestro verdadero ser.

En el propio encuentro sistemático con otro ser humano es donde aparece la necesidad del otro como demanda a ser atendido, donde se pone en práctica el cuidado. Se trata, pues, de sentir con el otro, recibir al otro en su particularidad y responder en consecuencia. Así pues, el encuentro con otros seres humanos apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos, nos insta a responsabilizarnos de su destino y a responder a sus necesidades. Todos necesitamos en la vida sentirnos valorados; queridos; amados por alguien cercano, alguien de quien podamos fiarnos porque se fía de nosotros. Pero ese cuidar requiere de unas cualidades personales, actitudes y capacidades, que se ponen de manifiesto en el

actuar. Una vez más, nos enfrentamos al ethos moral o ético del que nos habla Camps (2012).

Nos posicionamos en la perspectiva llamada ética del cuidado, cuyos inicios y principales supuestos se sitúan en la obra de Gilligan (1982) titulada In a different voice. La autora plantea la comprensión del mundo como una red de relaciones sociales de las que nosotros somos partícipes. De ahí surge la responsabilidad que tenemos hacia los demás, una responsabilidad entendida como una forma de ayuda, porque las personas tenemos el deber de ayudar a los demás; no es lícito omitir dicha ayuda. Así, conceptualizamos el cuidado como una obligación moral, porque respondemos a las necesidades de cuidado no aplicando principios abstractos, sino respondiendo a una situación, siempre que nuestras capacidades y valores nos lo permitan.

Por consiguiente, el cuidado es un valor ético y una práctica moral que está presente y se aprende en la familia. Es en su seno donde entramos a formar parte de un entramado de vínculos afectivos y éticos. Los actos de dar y recibir en la familia convierten una manifestación del cuidado en una de las experiencias más habituales y, a la vez, extraordinarias: la crianza de hijos e hijas. Recibir y proporcionar cuidado es algo que todas las personas necesitan para sentirse seguras y desarrollar su personalidad, porque cuidar significa atender, procurar el bien, fomentar el bienestar y la alegría, curar los males, amortiguar los dolores, estar pendiente de la otra persona; en definitiva, una búsqueda compartida del bien común (Vázquez Verdera y otros, 2012).

Si valoramos las relaciones de cuidado como positivas y que inciden en las personas a las que se lo otorgamos, debemos ofrecer cuidado a nuestros hijos e hijas, enseñarles a dar y recibir cuidado, pero gracias a un elemento fundamental: el vínculo afectivo o amor. Porque la vida moral nace del amor y del vínculo entre los seres humanos; por eso el encuentro moral entre seres humanos es una posibilidad de cuidado en la cual las partes involucradas serán conscientes de la relación que hay entre ellas y, en función de esto, se verán obligadas a decidir cómo responder. No obstante, no es tan importante enfatizar las consecuencias de las acciones como el acto previo e inconsciente de la persona que cuida y se preocupa por atender las necesidades de los demás. De este modo, la ética del cuidado centra su interés en la actitud moral o ética, entendiendo por dicha actitud el impulso moral que tiene su origen en los sentimientos y recuerdos personales. Esta ética se construye sobre un sentimiento natural accesible a todo ser humano que arranca en la necesidad de cuidar y ser cuidado. La fuerza del afecto o del amor, la amistad o la autoestima contribuye a la educación en términos de valores. Así, tanto padres como educadores deben preocuparse de hijos y educandos y cuidar de ellos, compartiendo tiempo y realizando actividades conjuntamente.

También podemos relacionar el cuidado con más emociones, porque cuando cuidamos ponemos en práctica emociones como la simpatía, la empatía, la sensibilidad, entre las positivas. Y, cuando no se ofrece dicho cuidado y observamos que las personas son tratadas de forma injusta, emerge la indignación moral, un sentimiento moral negativo. Así, Noddings (2003) nos advierte sobre los dos elementos fundamentales del cuidado: la atención y el desplazamiento motivacional, es decir, el sentimiento de empatía por el otro y el actuar en consecuencia con la emoción recibida, por lo que el cuidado requiere de una evaluación detallada del contexto en sintonía con lo que significa. Sin embargo, para establecer una relación de cuidado no es suficiente con saber lo que hay que hacer, no implica solamente una acción racional, sino que posee una motivación emocional.

A pesar de que no podemos negar que la ética del cuidado tiene un origen propiamente femenino, porque sus atributos descansan en los que tradicionalmente han sido considerados más propios de las madres, este tipo de ética alberga una pretensión de universalidad; es una clase de moral basada en la acogida, las relaciones y la responsabilidad interpersonal. En este sentido, no es exclusiva del género femenino, sino que aconsejamos que se trabaje en todos los géneros. Sin embargo, no podemos negar que existen diferencias entre los roles que juegan hombres y mujeres en nuestra sociedad, además de cómo han desarrollado su personalidad. Como ejemplo, veremos que, generalmente, mientras que las niñas se identifican con las mujeres y se perciben similares a sus madres, los niños, al definirse como hombres, se separan de sus madres (Chodorow, 1984).

Simone de Beauvoir (1949) nos decía que el sujeto humano no está encerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. No somos seres absolutamente autónomos porque nuestras acciones involucran a los demás, es decir, aumentan o limitan las posibilidades de acción de los demás. El ser humano nace, crece y alcanza su plenitud anclado en un entramado de redes interpersonales afectivas. Las interdependencias y sentimientos con y hacia los demás son el nicho que permite nutrirnos, expresarnos y desarrollar capacidades propiamente humanas. Por eso, el cuidado ético nos demanda reflexión y conocimiento de nosotros mismos, percatarnos de nuestras aptitudes y de cómo reaccionamos ante diversas situaciones, es decir, conocer nuestras tendencias, tanto buenas como malas. Si favorecemos, como padres y madres o educadores, la capacidad de ver las situaciones sociales desde otras perspectivas, permitiremos a los menores reconocer las normas sociales, y las conductas que se esperan de ellos en cada momento.

En cualquier caso, el aprendizaje del cuidado no es un proceso secuencial como el aprendizaje de las matemáticas; uno debe aprender a ser cuidado y

cuidarse antes de aprender a cuidar. Tampoco es un proceso lineal. Educar para el cuidado implica desarrollar identidades éticas que reconozcan la vulnerabilidad propia y ajena y promuevan que todas las personas se involucren en el cuidado. La práctica del cuidado consiste, pues, en acoger, escuchar y conocer al otro, de forma que responda o no a las necesidades expresadas del que es cuidado, proporcionándole amor. En este sentido, las experiencias de cuidado en diferentes contextos contribuirán a promover una ética del cuidado que tendrá en cuenta los cuatro elementos: atención, responsabilidad, competencia y receptividad. Estos cuatro elementos se concretan en unos objetivos:

1. Darse cuenta de las necesidades de los demás, experimentar la empatía con sus necesidades y puntos de vista.
2. Asumir la responsabilidad con un conjunto de prácticas y normas culturales explícitas.
3. Poner en práctica la habilidad de la persona respecto las necesidades del otro.
4. Escuchar la posición del otro de manera que se le pueda ofrecer una respuesta.

Fijémonos ahora en la distinción que nos propone Noddings (2002) y que nos debe hacer reflexionar sobre nuestros propios actos: el caring for, que significa preocuparse de alguien o algo y que supone una respuesta directa y personal de la persona que cuida, y el caring about, que alude al preocuparse sobre, de lo que resulta una respuesta más indirecta (nuestra intención de voto, organizaciones a las que apoyamos, decisiones que tomamos en la vida cotidiana, etc.). Por desgracia, la educación actual no ha profundizado en esta perspectiva educativa que supondría promover la pregunta «¿quién soy?». A la vez que las personas tratarían de saber cuáles son sus deseos, intereses, capacidades, etc., deberían ser acompañados y cuidados, recibiendo consejo y apoyo. Ya hemos visto que el autoconcepto y la autoestima adquieren mucha importancia en la construcción de una identidad moral que tenga en cuenta los valores éticos.

Queda suficientemente demostrado que la educación necesita volver a ocuparse de la dimensión profunda del ser humano: su ser. En un mundo como el actual, donde las tecnologías están invadiendo todos los ámbitos de relación, debemos devolver a los docentes la función propiamente humana, la que entraña una educación en valores, una pedagogía del amor o ética del cuidado, privilegiando el autoconocimiento, un despertar a través de la conciencia del ser, y el cuidado, fomentando la preocupación sincera por responder a las inquietudes vitales de los seres humanos como individuos y como colectivo que convive en un mundo natural y construido.

Referencias bibliográficas

BEAUVOIR, S. (1949): Le deuxième sexe. París. Gallimard.

BOFF, L. (2008): La dimensión olvidada [en línea]. <www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=263>. [Consulta: noviembre 2016]

CAMPS, V. (2011): El gobierno de las emociones. Barcelona. Herder.

CHODOROW, N. (1984): El ejercicio de la maternidad. Barcelona. Gedisa.

DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana / Unesco.

DE MELLO, A. (2010): Despierta. Peligros y posibilidades de la realidad. Madrid. Gaia Ediciones.

FOUCAULT, M. (1991): Tecnologias del yo. Y otros textos afines. Barcelona. Paidós.

GILLIGAN, C. (1982): In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Nueva York. Harvard University Press.

MARTÍN, X.; PUIG, J.M. (2007): Les set competències bàsiques per educar en valors. Barcelona. Graó.

MASLOW, A. (1998): El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser. Barcelona. Kairós.

MELLONI, J. (2013): El qué y el cómo de la interioridad [en línea]. <www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/08/2ESPM1T1-Melloni-2013-Qué-y-cómo-de-la-Interioridad.pdf>. [Consulta: noviembre 2016]

NARANJO, C. (2004): Cambiar la educación para cambiar el mundo. Vitoria-Gasteiz. Ediciones La Llave.

NODDINGS, N. (2002): Starting at Home. Caring and social policy. California. University of California Press.

NODDINGS, N. (2003): Caring: A feminine approach to ethics and moral education. [2.ª ed.]. Berkeley. University of California Press.

TORRALBA, F. (1998): Antropología del cuidar. Madrid. Instituto Borja de Bioética. Fundación Mapfre Medicina.

VÁZQUEZ VERDERA, V. Y OTROS (2012): Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía. Valencia. Brief.

WILSON, W. (1967): «Correlates of arowed happiness». Psychological Bulletin, núm. 67, pp. 294-306.

Acerca de la autora

Maria Rosa Buxarrais Estrada
Catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en pedagogía y licenciada en psicología por la Universidad de Barcelona. Investigadora principal del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Su ámbito de docencia e investigación es la educación en valores en los ámbitos formales, no formales e informales.

4

Aprender a ser: educar la dimensión emocional en la escuela

Luis Núñez Cubero, Clara Romero Pérez

Una educación para el desarrollo humano

A finales del siglo XX, la Unesco editó el Informe Delors (1996) La educación encierra un tesoro. En él se hacía referencia a una educación para el desarrollo humano basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Concebir la educación desde esta visión implicará, de un lado, situar al aprendiz en el centro del proceso educativo; de otro, considerarlo como agente de cambio, con potencial para liderar su propio desarrollo endógeno y contribuir al desarrollo social. Implicará, además, orientar el proceso educativo hacia la plena realización del ser humano, en su doble condición de sujeto moral y social, a fin de que las personas se responsabilicen de sus metas y proyectos vitales y contribuyan al progreso de la sociedad y al futuro sostenible. Añadiríamos, a su vez, que adoptar un enfoque educativo desde la perspectiva del desarrollo humano asumirá una concepción integral o global de la práctica educativa dirigida a cultivar todas las dimensiones de la personalidad humana.

Transcurridas dos décadas desde su publicación, la filosofía educativa que subyace en este informe cobra más que nunca actualidad en nuestros días. El giro economicista de las políticas educativas, que acentúan las relaciones de los sistemas educativos con el entorno productivo, subordina la práctica de una educación para el desarrollo humano a la práctica de una educación para el crecimiento económico. Una educación que podría calificarse de utilitaria, que en su intento de proveer al sistema productivo de personas altamente cualificadas corre el riesgo de erosionar otras metas, igualmente necesarias, orientadas a la

autorrealización, la autodeterminación personal y al desarrollo sostenible de la sociedad.

Este capítulo enfatiza la importancia de educar la dimensión emocional del ser como tarea ineludible de la escuela. Y lo hace desde un enfoque humanista de la educación o, lo que es lo mismo, desde la perspectiva de una educación desde y para el desarrollo humano. Insistimos en ello porque entendemos que, antes de poner en marcha cualquier proceso educativo de forma intencional y sistemática, la primera pregunta que debe ser formulada por el profesional de la educación es la referida a los fines y metas que se planteen. Son estas las que definirán el sentido de las acciones que se vayan a poner en marcha y que justificarán el dispositivo de formación que se diseñe.

Asistimos con bastante frecuencia a cierta confusión en el ámbito educativo: hacer del método o de la propuesta innovadora en sí misma la más importante cuestión de valor. No solo las técnicas, las metodologías o los proyectos educativos innovadores ofrecen soluciones a la problemática educativa, sino que antes de que estas se apliquen es fundamental prever y pensar los posibles resultados que de ellas se derivarán en relación con los fines y metas que se han planteado. Es decir, que será en función de los valores, finalidades y metas que se quieran promover y lograr como se seleccionará la técnica o estrategia, o se diseñará la propuesta más adecuada.

Pongamos un ejemplo relacionado con la educación de la dimensión emocional en la escuela. Es posible pensar en propuestas educativas innovadoras que trabajan la dimensión emocional de niños y niñas y jóvenes con el fin de resolver una problemática específica que se dé en un centro (por ejemplo, minimizar los conflictos que se pudieran dar entre iguales, o entre profesor y alumnos), o para educar el talento emprendedor en los distintos niveles educativos. Otra bien distinta, tan legítima como las que se han señalado, consiste en trabajar la dimensión emocional en niños y niñas y jóvenes como estrategia adecuada para promover la eudemonía o felicidad de estos mediante el desarrollo óptimo de su personalidad.

Tomando como referencia el ser como objeto de educación y asumiendo como una de las finalidades educativas el bienestar personal, la práctica de una educación para el desarrollo humano en el contexto escolar se corresponderá con una educación que satisfaga las necesidades de la infancia y la adolescencia, y que esté orientada a la autonomía y autodeterminación de los educandos.

Educar para aprender a ser: un viaje desde el interior

Con frecuencia, el profesorado se pregunta cómo hacer para que el aprender a ser sea un pilar que se trabaje de modo sistemático en el aula y en la escuela. Nuestra respuesta es clara: no pierdas de vista las necesidades de tus alumnos y genera un entorno de aprendizaje que satisfaga estas necesidades. ¿De qué necesidades hablamos? Un breve recorrido por la teoría de la motivación humana de Maslow (1991) y la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) ayudarán a delimitar las necesidades que hay que satisfacer en la educación obligatoria.

De las necesidades fisiológicas a las necesidades de autorrealización

El término necesidades hace referencia a los deseos y motivos que dinamizan la conducta humana. La satisfacción de las necesidades y las motivaciones ligadas a ellas conducen a las personas a desarrollar su personalidad, en las diversas esferas de la vida.

La teoría holístico-dinámica de la motivación humana de Maslow (1991) delimita dos grandes categorías de necesidades humanas: necesidades inferiores o deficitarias y necesidades superiores o de desarrollo.

- Necesidades inferiores o deficitarias:
  - Fisiológicas. Entre ellas, destacan la necesidad de liberarse de la sed y del hambre; de mitigar el dolor, el cansancio y el desequilibrio fisiológico; la necesidad de dormir y de sexo.
  - Seguridad. Incluyen la tendencia del organismo humano a organizar su conducta en torno a la estabilidad, dependencia, protección y ausencia de miedo. Expresado en palabras del propio Maslow (1991, p. 26): «podremos describir el organismo humano como un mecanismo en busca de seguridad».
  - Pertenencia y amor. Son aquellas necesidades que orientan la conducta humana relacionadas con la tendencia a dar y recibir cariño y afecto, relacionarse con otras personas, y el sentimiento de arraigo y pertenencia a un grupo y a un territorio. Necesidades que, en suma, guardan relación con los sentimientos de vinculación, intimidad y pertenencia.
  - Estima. Estas necesidades se corresponden con el deseo de autovaloración; entre ellas, se incluyen las necesidades de autoestima o autorrespeto y la estima de otros. La satisfacción de las necesidades de estima conduce, como advirtiera Maslow (1991, p. 31) y han evidenciado numerosas investigaciones, «a generar sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo».

- Necesidades superiores o de desarrollo:
  - Autorrealización. En la cúspide de la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow se encuentran las necesidades derivadas de la motivación intrínseca, impulsada por el deseo natural de las personas por la autosatisfacción, o, lo que es lo mismo, «la tendencia de hacer realidad lo que uno es de acuerdo con su idiosincrasia, llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser» (Maslow, 1991, p. 32). Una de las características comunes de las necesidades de autorrealización consiste en que se dinamizan si se han satisfecho las necesidades básicas anteriormente señaladas (fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, y de estima).

La satisfacción de estas necesidades no ocurre repentinamente, sino de modo gradual, y no se satisfacen completamente, sino parcialmente. Lo que sí es importante, por las implicaciones pedagógicas que se derivan de ello, es que para satisfacer las necesidades básicas se precisa de ciertas condiciones fundamentales por parte del entorno. Así, por ejemplo, señala Maslow (1991, p. 33), un entorno socioeducativo que permita el libre desarrollo de estas tendencias naturales del organismo humano favorecerá la tendencia universal a la autorrealización personal, mientras que un entorno socioeducativo limitante bloquearía la satisfacción de las necesidades básicas y, con ellas, las posibilidades para la autorrealización personal.

Las necesidades de competencia, autonomía y pertenencia: las motivaciones de la conducta autodeterminada

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) explica las condiciones en las que se favorece la motivación intrínseca. Este constructo describe la inclinación natural al logro, al interés espontáneo, la curiosidad y la conducta exploratoria desde los primeros años de vida. Las teorías evolutivas han demostrado que la conducta exploratoria, activa y lúdica, en un estado saludable, está presente desde el nacimiento. Estos patrones de comportamiento resultan esenciales para el ulterior desarrollo cognitivo, emocional y social de la personalidad, y representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de toda la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993).

La teoría de la autodeterminación predice que la motivación intrínseca se puede generar en un entorno que satisfaga las necesidades psicológicas universales de competencia o aptitud (autoeficacia, siguiendo la terminología ofrecida por Albert Bandura), vinculación y autonomía. Predice también que esta automotivación es menos probable si no se satisfacen dichas necesidades.

La motivación intrínseca, como tendencia natural, se fortalece si el entorno educativo es propicio para ello. Los entornos académicos, con frecuencia, erosionan el sentimiento de autonomía (voluntariedad) de los escolares. Promover el pilar sugerido por la Unesco aprender a ser implicará, siguiendo las sugerencias de la teoría de la autodeterminación, maximizar el continuo de la conducta autodeterminada, promoviendo la autorregulación de las acciones por parte del alumno, en lugar de la regulación extrínseca.

Con frecuencia, los docentes refuerzan la motivación extrínseca del alumnado en lugar de la intrínseca, recurriendo al uso de premios y castigos e incentivando el valor de obediencia y conformidad con lo establecido. Un entorno educativo que propicia la autodeterminación de los estudiantes a lo largo de las distintas etapas formativas genera sentimientos de autoeficacia en los alumnos y alumnas, les concede cierta libertad para tomar decisiones en su proceso de aprendizaje, y genera un ambiente educativo positivo de trabajo. Todo ello permitirá que los estudiantes se impliquen en las actividades por el disfrute que obtienen del mismo, y se comprometan con su propio proceso de aprendizaje.

Generar experiencias de fluidez y entornos educativos positivos para aprender a ser

Se había señalado que educar la dimensión emocional en la escuela comienza por realizar un viaje que se inicia desde el interior de cada alumno, lo que nos invita, como educadores, a reconocer y satisfacer las necesidades de los escolares (López Sánchez, 2008). En ocasiones, la desafección que experimentan niños y niñas y jóvenes hacia la institución y el aprendizaje escolar se podría explicar, en parte, por un inadecuado «entorno de aprendizaje para que los estudiantes alcancen resultados dignos de su esfuerzo» (OECD, 2012, p. 15).

Una estrategia para incidir en el bienestar emocional de los escolares a través de los entornos de aprendizaje es generar experiencias de fluidez. Estas se producen cuando el alumno se dedica a tareas o actividades desafiantes que experimenta como retos. Las experiencias de fluidez (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998) ofrecen una motivación intrínseca y correlacionan con sentimientos de valía personal, emociones positivas (orgullo, satisfacción) y autoestima. Para que estas se produzcan, se debe proporcionar al alumnado la oportunidad de completar la tarea, delimitar objetivos claros y ofrecer una retroalimentación inmediata. Se trata de brindar a los estudiantes la oportunidad de realizar actividades autotélicas, que no se hacen por el logro de ningún beneficio a cambio («tengo que hacerlas si…»), sino porque la actividad en sí

misma ofrece una recompensa intrínseca e inmediata («quiero hacerlas»). Carr (2007) sugiere que, para ayudar a los escolares a desarrollar fluidez, es necesario que el profesorado:

- Ofrezca objetivos claros y una retroalimentación positiva, informativa y no crítica o sancionadora.
- Respete los intereses actuales de los alumnos y alumnas, en lugar de focalizar la atención exclusivamente en lo que pudiera ser beneficioso para ellos a largo plazo.
- Brinde oportunidades para que el propio alumnado tome decisiones sobre lo que hace y para que sea conscientes de las consecuencias de sus decisiones.
- Anime a sus alumnos y alumnas a dar lo mejor de sí mismos en actividades elegidas por ellos.
- Ofrezca a los estudiantes oportunidades para que afronten retos cada vez más difíciles a lo largo del proceso formativo.

No debe dejarse de lado la creación de un ambiente de aula y clima escolar positivo para el aprendizaje del ser. Los metaanálisis realizados por Hattie (2012) y Durlak y otros (2011) sobre las variables predictoras del rendimiento académico y el bienestar emocional de los escolares ofrecen evidencias sobre ello. El clima de relaciones humanas que prevalece en las aulas y en los centros educativos es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, siendo el tamaño del efecto d=0,72. Asimismo, se ha demostrado que constituye un factor protector del bienestar emocional del alumnado y que actúa como catalizador de felicidad (Durlak y otros, 2011).

Conclusión

La pregunta general sobre la que se ha organizado este capítulo ha sido: «¿Cómo hacer, como profesional de la educación, para desarrollar la dimensión emocional de los escolares?». Hemos optado, en primer lugar, por brindar una filosofía educativa específica que confiera sentido a los objetivos educativos y al dispositivo de formación que se diseñe. El enfoque del desarrollo humano nos ha brindado la posibilidad de centrar la atención en las necesidades de niños y niñas y jóvenes. Hemos asumido también una visión socioconstructivista del desarrollo, según la cual el desarrollo es un proceso socialmente mediado. De ahí la importancia de los contextos y experiencias que rodeen a cada persona en los procesos de construcción de la personalidad. Por esta razón, hemos centrado la atención en las condiciones previas que deben garantizarse en el contexto escolar

y, más concretamente, en la vida diaria de un aula, para trabajar la dimensión emocional en la escuela.

Por último, hemos tomado como referencia algunas de las aportaciones de la psicología humanista y la psicología positiva para responder a la pregunta que nos habíamos formulado. Todo ello nos ha permitido extraer algunas recomendaciones para la práctica.

Independientemente de los programas educativos existentes para trabajar la competencia o inteligencia emocional en niños y niñas y jóvenes (Weissberg y otros, 2015), nuestras sugerencias se han dirigido a orientar al profesorado dándole a conocer aquellas variables susceptibles de regulación y control, como lo son las experiencias de aprendizaje que se dinamizan en el aula y el clima de aula que logra generar a través, muy especialmente, del estilo de comunicación que emplee con sus estudiantes.

Concluimos que, como línea general, para trabajar la dimensión emocional en la escuela, se recomienda:

- Promover experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades de seguridad, pertenencia, amor, estima y competencia del alumnado, y responder a ellas de un modo fiable y previsible.
- Incorporar actividades de libre elección por parte de los estudiantes de carácter autotélico que generen experiencias de fluidez.
- Promover unas relaciones humanas positivas, cálidas y autorizativas en el aula, para fomentar vínculos afectivos seguros.

Referencias bibliográficas

BANDURA, A. (1997): Self-efficacy: The Exercise of Control. Nueva York. Freeman.

CARR, A. (2007): Psicología Positiva. La Ciencia de la Felicidad. Barcelona.Paidós Ibérica.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. (1998): Experiencia óptima: Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia. Bilbao. Desclée de Brouwer.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K. (1993): «The measurement of flow in every day life: toward a theory of emergent motivation», en JACOBS, J.E. (ed.): Developmental perspectives on motivation. Lincoln. University of Nebraska Press, pp. 57-97.

DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la

educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana / Unesco.

DURLAK, J.A. Y OTROS (2011): «The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions». Child Development, núm. 82, pp. 405-432.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2008): Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social. Madrid. Pirámide.

MASLOW, A. (1991): Motivación y personalidad. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.

OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Recuperado de <www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>. [Consulta: noviembre 2016]

RYAN, R.M.; DECI, E.L. (2000): «Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsec motivation, social development, and well-being». American Psychologist, vol. 55(1), pp. 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

WEISSBERG, R.P. Y OTROS (2015): «Social and Emotional Learning. Past, Present and Futur», en DURLAK, J.A. Y OTROS (eds.): Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. Nueva York. Guilford Press, pp. 3-19.

Acerca de los autores

Luis Nuñez Cubero

Doctor en filosofía (sección pedagogía) por la Universidad de Sevilla. Catedrático emérito de teoría de la educación. Director del GRIEED (Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización) y responsable del proyecto APETECE (Arte Permanente de Teatro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla). Teatro y educación, y educación de la afectividad son las líneas de trabajo en las que se inscribe su trayectoria académica e investigadora.

Clara Romero Pérez

Doctora en filosofía y ciencias de la educación por la Universidad de Sevilla y pedagoga. Miembro del GRIEED (Grupo de Investigación en Emocional y Dramatización) y de la Red Académica Interuniversitaria de Teoría de la Educación. Educación de la afectividad y del pensamiento crítico son las líneas en las que trabaja en la actualidad.

5

¿Qué aporta el trabajo del eneagrama en la conexión con la esencia del ser?

José Luis Iriberri Díaz

No existe un ser humano tan inocente en este mundo que crea que lo sabe todo. Aun así, nos esforzamos por mantenernos en lo que afirmamos como la verdad. Hace ya mucho tiempo que los filósofos nos están ayudando a desembarazarnos de ese centrarse en uno mismo que obliga a concebir el mundo desde una única mirada. Desde el eneagrama, la respuesta a la conocida pregunta de Pilatos a Jesús sobre la verdad sería: «La verdad solo es una, pero tiene nueve facetas diferentes, y solo quien posea la comprensión holística de los nueve puntos puede contemplarla en su perfecta unidad».

Encuadramos al eneagrama como una teoría puente que comunica la profundidad del conocimiento ontológico con la ciencia psicológica. A finales del siglo XIX, y XX aparecen muchas tipologías de la personalidad, apoyadas por diferentes escuelas del saber psicológico. Freud inicia un camino que será seguido por Jung, Horney, Sheldon, Myers-Briggs y muchos otros. Siglos antes, la humanidad ya había iniciado este estudio del comportamiento humano: egipcios y mesopotámicos habían desarrollado principios de medicina apoyados en estados psicológicos del ser humano. Hipócrates nos describirá los temperamentos o humores de los humanos, comportamientos y formas de ser que hoy en día identificamos como causa y síntoma de enfermedades psicosomáticas. En la tradición mística cristiana del siglo IV, los llamados padres del desierto, a través de su propia experimentación, formularán un sistema de identificación de la personalidad que les ayudará a comprender mejor sus vidas eremíticas.

Ese aprendizaje pre-científico que se va gestando y madurando desde varias culturas y generaciones se fue estructurando a través de la observación y se formuló como un instrumento de ayuda al crecimiento personal, como una especie de apoyo al counselling que se ofrecía en monasterios y comunidades

terapéuticas, ya fuese a los peregrinos o a los propios miembros de las órdenes o cofradías. Se transmitía ese conocimiento psicológico sobre la personalidad en la formación de los futuros maestros espirituales, pasando la instrucción de maestro a discípulo. Este conocimiento no recibía el nombre de eneagrama, pero los fundamentos de la teoría que hoy recibe ese nombre están ya presentes y aún evolucionando en la historia de la humanidad.

Investigadores sobre el sentido del universo y sus leyes y el conocimiento del ser humano, como fueron Gurdjieff, Oustpensky, Bennet, Ichazo o Naranjo, reciben esta herencia psicológico-espiritual y la actualizan en nuestro siglo XX. Es así como nace la teoría del eneagrama moderno, como un sistema tipológico de estructura de la personalidad que nos ayuda a salir del desconcierto de nuestras relaciones y nos ofrece un apoyo para entrar en nosotros mismos y en el conocimiento de los demás.

El eneagrama no es solo un instrumento, sino una visión o aproximación al ser humano formulada a partir de un principio: el ser humano es esencialmente un ser llamado a ser feliz y no necesita más que conectar con su esencia última para poder entrar en esa dinámica. Toda su potencialidad se esconde bajo una espesa (a veces muy espesa) capa de defensas oxidadas y protecciones agarrotadas que le paralizan y que crean conflictos a su alrededor. Conocer esas protecciones inútiles y la forma como interactúan con los otros es el secreto que nos desvela el eneagrama.

En este breve capítulo sobre el eneagrama, no podemos llegar a plantear sus profundidades y las implicaciones prácticas a las que se llega en un curso-taller experiencial. Aun así, aceptamos el reto de dar las pinceladas suficientes para comprender el valor de esta herramienta.

El desafío de abrir los ojos a nueve puntos de vista diferentes

Seguro que alguna vez nos han dicho que llevamos una venda sobre los ojos. Los grandes maestros del eneagrama insisten en este punto, pero no es nada nuevo: ¿No nos habló Platón de esas sombras en la cueva? El mundo se parece a aquello que nosotros deseamos que se parezca y, a pesar de la obstinación que muchas veces tiene la realidad en querer abrirnos los ojos a fuerza de golpes, nuestra capacidad de crear visiones y mundos alternativos es inmensa.

Evidentemente, hay mucho bien en nuestras vidas y lo celebramos con gozo; pero, como destacamos más adelante, lo que nos marca inicialmente es la experiencia de desajuste, de desencaje en una realidad extraña. Aparece la

desconfianza básica y el miedo infantil; un miedo no racional ni vinculado a nuestros instintos; un miedo que se va configurando alrededor de una realidad virtual, imaginada y engrandecida por las experiencias de abandono, impotencia y dolor que vamos descubriendo. El eneagrama se fija en este inicio de la existencia y en nuestro deseo básico de defendernos, de protegernos. Poco a poco, se van estructurando en nosotros unas estrategias defensivas que nos ayudan a sobrevivir en una realidad no acorde con la inocencia inicial, algo que el eneagrama postula como don esencial primigenio.

Esas estructuras defensivas van creando un esquema emocional y mental de respuesta que organiza nuestra visión del mundo. Todos poseemos esa cuadrícula que aplicamos a la realidad. Siguiendo lo que afirma Okun (2001), es evidente que cada uno de nosotros nos aproximamos a los demás cargados con nuestras propias teorías útiles, puntos de vista y suposiciones que hemos ido articulando con la experiencia y que nos explican a nuestro modo cómo son los demás y cuáles son los caminos que deberían seguir. Sin quererlo, llevamos nuestras gafas graduadas a nuestra medida por nosotros mismos y con ellas decidimos la respuesta conductual. A veces, somos conscientes de esas miradas sesgadas que tenemos sobre la realidad, pero muchas otras no poseemos ninguna evidencia de su existencia y pensamos que somos objetivos. El eneagrama nos indica que eso es absurdo: nuestras teorías personales existen y están presentes en todo momento, definiendo lo que llamamos nuestra personalidad eneatípica.

Para poder acercarse al otro y colaborar en su proceso formativo, tenemos que saber nuestra visión del mundo, nuestros valores y creencias, nuestra estructura de pensamiento básica, etc. El eneagrama es una invitación a tomar conciencia de nuestras estructuras mentales fijadas a través de nuestras experiencias emocionales. Esta es una labor imprescindible para aquellas personas que estén desarrollando una vocación de acompañamiento, como lo es la enseñanza. Para poder comprender al otro y acompañarlo, tenemos que conseguir primero una aceptación de la verdad de nosotros mismos. El eneagrama aporta un esquema muy sencillo y práctico para iniciarse en el camino interior hacia la verdad personal.

Muchos de los que trabajan con el eneagrama explican la facilidad mágica con la que se puede leer el comportamiento de los otros. Con pocas palabras, con pocas preguntas, con pocas observaciones se puede llegar a predecir el comportamiento habitual de la otra persona. No hay nada de mágico en ello, simplemente se trata de aprender a leer la realidad desde los parámetros del otro, como dirán Bermejo y Martínez Cuevas (2006) refiriéndose al counselling. El eneagrama nos ofrece nueve diferentes puntos de vista para poder entender al otro, con los significados que él atribuye a los hechos que están sucediendo.

Como si se tratase de la lengua propia del comportamiento humano universal, quien aprende y utiliza correctamente el eneagrama sabe cómo leer la vida del otro, interpretar sus orientaciones y descubrir sus necesidades; en definitiva, su búsqueda de la felicidad.

¿Cuáles serían esos nueve diferentes puntos de enfoque de la realidad? Muy brevemente, los podríamos concretar en nueve deseos de ser feliz o nueve formas de conseguir que la realidad no sea un sufrimiento constante.[1] Nos vamos a centrar aquí en el aspecto oscuro, con una intencionalidad que más adelante explicaremos.

Los nueve eneatipos

Eneatipo 1: la persona reformadora

Necesita saber que las cosas van bien, que están bien encarriladas, que se está haciendo todo de tal forma que no haya posibilidad de errores. Pero esto lo sabe por experiencia, es una quimera en el mundo en el que vive. De aquí que, con mucha frecuencia, la acompañen la ira, teñida de enfado y resentimiento, y la crítica constante. Aunque muchas veces reconociendo su impotencia, se siente internamente obligada a cambiar las cosas, más todavía cuando las otras personas no saben ver el cambio necesario o no tienen las agallas para hacerlo. Se siente fuerte en su posición, que es racionalmente irrebatible: ella sabe lo que está bien y lo que está mal. Se siente orgullosa de poder ofrecer la verdad a los otros y de dirigir sus vidas, aunque muchas veces lo hace inconscientemente. Se siente superior y posee la soberbia de la que se sabe segura en sus posiciones. Para la enea UNO solamente hay un camino bueno, y ese es el que hay que seguir, aunque parezca muy difícil.

Cumplir con el deber es fuente de placer, porque acerca a la perfección anhelada. Delante de «lo que hay que hacer», todo cae, y vive en el convencimiento de que «si lo hacemos bien, seguro que lo conseguimos». Hacer las cosas bien, correctas, perfectas… es la experiencia que la llena de paz y justifica todo el sufrimiento que pueda conllevar el llegar allí. Sufrimiento que, con demasiada frecuencia y sin darse cuenta, está comunicando a los otros con sus críticas, desautorizaciones y reproches. En una relación que le interese, disminuirá el nivel de exigencia pensando que «con el tiempo ya la cambiaremos». La autoexigencia y el autocontrol de la enea UNO son paradigmáticas y cuando ello no es posible y explota en un arranque de ira su reacción siempre es del lado de la culpabilidad: «Debería haberme controlado». La autoestima se ve muchas veces afectada, puesto que el crítico interno está

siempre en funcionamiento y es muy exigente consigo misma: nunca tiene suficiente.

Eneatipo 2: la persona servidora

Necesita experimentarse como buena y sentirse orgullosa por ello. Esa es su pasión, así que reprime sus propias necesidades personales justificándose en el sacrificio obligado por las circunstancias. Todo se justifica en un «porque te quiero». Su pasión la lleva a ser el centro de atención de la otra persona; objetivo: ser admirada y querida por los cuidados ofrecidos en todos los ámbitos y de todo tipo. Tiene que seducir para alcanzar esa devoción que la mantenga a sí misma en el reconocimiento y en su «estoy orgullosa de ser como soy». La devoción buscada requiere una entrega total por parte de la otra (o del grupo) y la enea DOS no acepta que se le niegue ningún ámbito o le pongan límites a su intervención, puesto que ella mucho antes «ya lo ha dado todo». Por ello, el interés de la enea DOS es incluir a la otra en su mundo y retenerla con su amor, para asegurarse así el sentirse amada, destino de la anhelada felicidad. Así manipula la situación de tal modo que se presenta como «aquella que lo hace todo por los demás», cuando en realidad se está buscando a sí misma.

Invierte en amor para obtener los beneficios después. Pero no se da cuenta de que su amor no es sincero (huye de su interior en el que no encontró la capacidad de ser amada por sí misma) y eso hace que la devaluación del amor le pase factura: la tensión de tener que servir y acertar constantemente le provoca inestabilidad emocional (puede pasar muy rápidamente de la compasión a la agresión, de la ternura a la furia, de la atención al abandono). Paradójicamente, buscando que no la abandonen se descubre a sí misma en una dinámica de dependencia total de la otra persona (o del grupo). La frustración delante de la negación de recibir aprobación o del trato exclusivo que exige le provoca rabia y deseo de venganza.

Eneatipo 3: la persona triunfadora

Necesita sentir el éxito, haber ganado, haberlo conseguido. Pero eso no es siempre posible, así que aparece una exigencia máxima para obtener el triunfo a toda costa (triunfar no tiene por qué ser únicamente en el ámbito exterior, también puede ser un triunfo interior y no tan evidente para el mundo, pero válido para la enea TRES). La identidad de la enea TRES es el nivel obtenido, el estatus social y lo que representa de relaciones, contactos y sensación de dominio. Para ello, opta por venderse al glamur: la vanidad que está en ella es el arte de presentarse delante de las otras personas tal y como ellas desean, conectando con ellas y respondiendo a sus anhelos: «Eso que buscáis, ¡aquí

está!». Las otras son un espejo en el que mirarse. La vanidad se vende hacia fuera. Se presenta con una imagen hueca y que depende del reconocimiento de los otros. Por eso la enea TRES vive lejos de sí misma.

La enea TRES es un reconocido camaleón: se muestra alegre con los despreocupados, triste con los acongojados, animada con los juerguistas, seria con los responsables y dispuesta a hablar largamente con todos, según los temas propios y conduciendo ella la conversación. Pero alejada de sus propios sentimientos, le falta espontaneidad y, cuando quiere quedar bien, a veces consigue lo contrario. Su alejamiento del propio mundo emocional lo justifica por la necesidad de ser eficaz en el momento, controlando y trabajando duramente su posición. Pero, aunque exteriormente la apariencia sea firme y segura, la tensión en la que tiene que vivir hace que no pocas veces se sienta profundamente angustiada: a mayor distancia entre su interior real y la imagen exterior que proyecta, hay mayor temor a ser descubierta y abandonada, borrada o desvanecida de la escena pública. Esa tensión se manifiesta en su ansia por controlar el entorno.

Eneatipo 4: la persona auténtica

Necesita sentir que hay un fondo en todo lo que existe, una razón profunda que pueda satisfacer su ansia de plenitud. Por desgracia para ella, la vida se muestra superficial y las otras personas sin contenido. Necesita sentir que hay una fuerza que hace que todo sea perfecto en sí mismo, pero no la encuentra ni en sí misma ni fuera de ella. La envidia es su pasión, que muchas veces queda oculta bajo un hábito de comparar entre mucho y poco, entre lo que hay y lo que falta, entre lo que debería ser y no es. La envidia viene acompañada de celos y de comparaciones en las que siempre se percibe la baja autoestima de la enea CUATRO, la carencia de amor en la que vive y el dolor que la acompaña. La sensación de sufrir injustamente y la frustración que siente hacia los otros y consigo misma la llevan a tener actitudes reivindicativas, incluso competitivas, y a exigir la atención que se le debe. La persona enea CUATRO lleva una buena cuenta en su libro de reclamaciones a la vida y espera, siempre espera, que algún día llegará el momento de sentirse satisfecha.

La enea CUATRO vive con la sensación de que le deben todo. Como si de un encantamiento se tratase, siente que le fue robada la felicidad en su nacimiento y esto la convierte en una buscadora insaciable de respuestas y de la solución mágica que le devuelva a su estado de felicidad original, en el que se encontraba bien, realizada y completa. Se humillará y sacrificará en las relaciones con tal de intentar salvar y retener un poco del amor que se le ofrece en la vida; pero, al mismo tiempo, sabe que quedará insatisfecha. Nada podrá calmar su ansia de ser amada, puesto que su nivel de autoestima es muy bajo: no se reconoce a sí

misma como sujeto de ser amada. Por otro lado, la queja, el pesimismo y su dolor interior son también instrumentos de manipulación hacia los otros, una estrategia para provocar dolor en ellos y obtener un cambio de posición o una restitución del amor debido. Así, es frecuente la expresión de sentimientos negativos, el sentirse ridícula, sentir vergüenza, experimentar inadecuación o autoflagelarse.

Eneatipo 5: la persona observadora

Necesita sentirse segura, protegida y defendida. Por el contrario, el mundo se ha mostrado invasivo y despiadado con ella. Sin razón lógica y sin derecho alguno, la enea CINCO se ha sentido despojada de lo que le correspondía. Frente a este mundo, solo cabe observar y esperar a que la oportunidad aparezca para mostrar su incoherencia y así poder ser respetada. Ser avariciosa es una estrategia que le permite acumular aquello que cree necesario evitando el peligro de ser despojada nuevamente. La enea CINCO tiende a alejarse, reservarse, contenerse como si estuviese agazapada, sin presentar lucha, pero observando su momento. Esta actitud de retraimiento avaricioso conduce a una dificultad grave para las relaciones. Los sentimientos deben ser obstaculizados: la enea CINCO se sabe poseedora de un rico mundo interior de sentimientos, pero no los muestra para así mantenerse en seguridad. De aquí que sentimientos, acciones y pensamientos no tengan por qué ir parejos, y se parcela la vida de tal forma que la separación de ámbitos dificulte aún más el acceso al propio mundo. Una perfecta estrategia de aislamiento: sabiéndose emocionalmente vulnerable, se esfuerza por mantenerse racionalmente fría, observando sin implicarse, analizando o criticando desde fuera de la situación, manteniéndose lejos de la toma de decisiones.

Las demandas de los demás se viven como imposiciones, obligaciones, ataduras que la enea CINCO no está dispuesta a aceptar. Justamente, la característica típica de este eneatipo de vivir austeramente se relaciona con el principio de no tener obligaciones ni deudas y poder ser libre.

Eneatipo 6: la persona preocupada

Necesita sentirse segura respecto a su futuro, a lo que puede suceder, a lo que debe ser evitado. El mundo es imprevisible y aquellos en quien confiabas resulta que han desaparecido o que te han decepcionado. Hay más apariencias que realidades consistentes, y eso produce un profundo sentimiento de desconfianza y angustia. El miedo no es siempre observable en la persona enea SEIS, puesto que se habituó a vivir en un estado de ansiedad permanente y lo oculta. Pero esa ansiedad se transforma muchas veces en parálisis frente a la acción y la

decisión. El temor a las consecuencias, a equivocarse, a lo que se puede desencadenar a partir de sus acciones paraliza a la enea SEIS. Pero esta misma parálisis retroalimenta sus miedos imaginarios que la confirman en su inadecuación para enfrentarse al mundo. Para salir del círculo de descenso mortal hacia la inhibición total, el recurso es la autoridad exterior, el compromiso o la obligación, la institución que ordena, aquello que ha sido establecido o una persona superior que resuelve la parálisis y los conflictos internos y externos. Cuando esto no es posible, se siente perdida y, aún peor, su propia búsqueda de certezas le impide tener la paz para descubrir las señales que está buscando.

La enea SEIS prevé instintivamente las consecuencias negativas de sus posibles decisiones, que se niega a tomar, hundida en un mar de dudas. El miedo a que se puedan repetir los errores pasados la paraliza en su momento presente o la convierte en una irresponsable temeraria fuera de la norma que actúa sin pensar, lanzándose al abismo. Como un muelle entre las dos posiciones fóbica/contrafóbica típicas de este eneatipo, se manifiesta siempre ambigua, prudente o temeraria, complaciente o agresiva, apagada-sumisa o firme-impositiva, siempre desconcertante para los demás e incluso para símisma. El miedo también la lleva a buscar protección y a convertirse en protectora de otras personas, sobre todo si a través de esa relación se obtienen las compensaciones afectivas que puedan disminuir la angustia existencial en la que vive. Otras veces, el mismo miedo la lleva a atacar y destruir lo que ella misma ha creado y que está bien considerado por los demás. Esta actitud agresiva o cerrada produce la retirada de las otras personas, dejándola a ella con la sensación de abandono que precisamente quería evitar.

Eneatipo 7: la persona optimista

Necesita pensar que todo irá bien, que nada fallará y que disfrutará a raudales. Pero la realidad se entesta en mostrar que las cosas no salen como una las piensa, así que la persona enea SIETE decide planificar su mundo a su gusto y conseguir que sea realidad al menos para ella. Experimenta una necesidad de placer con una incontinencia exagerada, estrategia útil puesto que pretende llevar a la enea SIETE al mundo de la abundancia y el placer constante. No hay por qué sufrir, puesto que todo es posible. Necesita sentirse llena: huye de su vacío interior llenándose de mundo exterior. Sueña la felicidad que le espera y con ese sueño tiene suficiente para poder soportar las penurias del momento presente. En ese convencimiento de que debe ser feliz, vive su propia vida muchas veces sin tener en cuenta el entorno, sobre todo si este es limitante. Autoindulgente como un niño que no crece nunca, se justifica fácilmente con sus razonamientos, criticando con humor a sus opositores. Reconocer sus errores es para ella muy difícil: sería abrir la puerta a un sufrimiento y un rechazo que nunca estará

dispuesta a aceptar. En todo caso, aceptará haberse equivocado al escoger el camino menos placentero o que le cerraba las posibilidades sin ella darse cuenta. Reconocer ese error le ayuda a reformular su vida de otra forma más satisfactoria.

No impone nada, para no recibir imposiciones; seduce y desea ser seducida: lo que sea debe ser hecho con placer o bien no ser hecho. Curiosa, inteligente y complaciente con todos para obtener el mismo trato a cambio: la indulgencia es una forma de seducción para obtener el placer deseado. La certeza que la tranquiliza es saber que el placer está siempre esperándola y se lanza en su persecución antes de que sea demasiado tarde. La frustración de esa certeza puede desembocar en episodios de violencia o también de depresión.

Eneatipo 8: la persona luchadora

Necesita que respeten su lugar en el mundo, que las cosas sean claras y directas, que la dirección se encuentre en manos fuertes y consistentes, y que todo esté bajo control. Pero el mundo está lleno de falsedad y de intenciones oscuras que tiñen todo lo que existe con el color de la injusticia. Frente a esto, la persona enea OCHO decide no quedarse de manos cruzadas y se pone a construir un entorno propio en el que pueda reinar su forma de ver las cosas. Teniendo en cuenta el tamaño de la tarea, la acción enérgica se impone. La enea OCHO es excesiva e intensa, tanto en la manifestación de lo que necesita como en el impulso para satisfacerse, siempre sin límites y sin esperar a nadie. Vive una verdadera adicción a la intensidad del momento. La satisfacción no está en el resultado final, sino en la lucha, en el proceso de conquista. La enea OCHO cree en el valor del esfuerzo y en el placer de dominar el dolor, muchas veces necesario para obtener los frutos deseados.

Arrogante y rebelde con la autoridad, desconfía de ella y de su hipocresía: según muchas personas enea OCHO, aparentemente la autoridad quiere el bien y la virtud, pero todos van a lo suyo y no hay justicia verdadera. Pero en su deseo de control y poder no se da cuenta de que ella misma cae en el mismo error y, a veces, se muestra despreciativa de los débiles, de los que no pueden seguir su paso, y puede llegar a humillarlos para mostrar su autoridad. Se le aplica bien el dicho «Quien parte y reparte se queda con la mejor parte», y esta actitud le aleja del mundo de la compasión y de los sentimientos, que voluntariamente ahoga en su interior para evitar mostrar debilidad o dejarse arrastrar por ella.

Eneatipo 9: la persona pragmática

Necesita saber que las cosas funcionan, que todo sigue su curso, que hay un piloto automático que conoce la ruta y no hay que preocuparse. Pero la vida

plantea retos y preguntas, obstáculos constantemente. La persona enea NUEVE se esfuerza por crear el entorno de paz que muestre, al menos en apariencia, que todo está dentro de un fluir armónico. Se busca un estado de confort exterior e interior, psicológico y material, que muestre concordia pero que en realidad se basa en una persistente negación de la propia importancia. No desea ser una carga para nadie, así que se pone al servicio de todos y carga con lo que le echen encima. Tenerse en cuenta a sí misma (al propio interior, deseos, necesidades, sueños, planes) es algo a lo que la enea NUEVE ha aprendido a renunciar con facilidad: «Prefiero que estés tú bien y que tengas lo que deseas. Tu felicidad es la mía». Y, ciertamente, la satisfacción del otro ya es compensación de su propia insatisfacción personal.

Renunciar a sí misma, negar el dolor interior y adaptarse a lo que venga hace que parezca como el ideal de la persona feliz, pragmática y realista, que ha asumido la verdad de la existencia. Pero vive en contradicción entre sus sueños y sus realidades, y eso le pasa factura con el tiempo, sea en el aspecto psicosomático (depresiones por insignificancia o adicciones supletorias), en las relaciones (falta de energía vital para mantener el impulso de la relación), o en su profesión (falta de energía para innovar o incluso acabar las cosas). La enea NUEVE siente la necesidad de mantenerse a nivel de tierra, pragmática, muy concreta y sin florituras. Cuando se siente desbordada por las circunstancias, pone el piloto automático de navegación y avanza robóticamente, como dormida, ausente de su vida por unos momentos. Cuando la relación se vuelve exigente, se siente agredida y, renunciando a responder, se aleja de sus emociones y se concentra en el silencio y la repetición de los ritmos habituales. La otra persona se encuentra literalmente delante de un vegetal que no responde, como si no ocurriera nada.

Hasta aquí las descripciones breves de esos nueve diferentes enfoques de vida. No habrá escapado al lector que la forma de representar cada eneatipo tiende a los elementos nocivos de cada personalidad. El eneagrama ha sido identificado muchas veces como una teoría negativa, pero en realidad es una teoría que apunta a las dos vertientes de la persona: su estado desorientado o ciego, que la conduce a la insatisfacción y el desarraigo de sí misma y de la realidad; y su estado esencial o integrado, que la lleva a experimentar la unión consigo misma y con todo lo que la rodea, verdadero camino de libertad y felicidad. La oscuridad que describe el eneagrama en lo que llamamos las pasiones eneagrámicas y las fijaciones es la simple hipocresía de haberse alejado de uno mismo, de la propia esencia de vida, y pretender que así se es feliz. Muestra lo que oculta el sentimiento de vacío interior, la frustración de la existencia que estamos llevando, de oscuridad frente al futuro teniendo en cuenta nuestro presente y pasado.

La aceptación de la esencia herida en nosotros y la llamada a ser originales

En toda teoría psicológica hay una antropología subyacente que le da su sentido último. En nuestro caso, el eneagrama postula la bondad esencial del ser humano, fundamentada en el don de vida o llamada a la existencia que nos constituye: todo lo que existe posee esa energía de construcción.

La hipótesis de trabajo eneagrámica es que la esencia particular nos diversifica, aunque todos provenimos de una única esencia original. Llegamos a este universo con trazos esenciales diferentes que se expresan en comportamientos diferentes. Apoyando esta tesis, hay un trabajo de los doctores Thomas y Chess (1977), realizado desde mediados de los sesenta, en el que se habla de las nueve clases de temperamento[2]. La correspondencia con el eneagrama es asombrosa. Daniels (2006) estudió la correlación e identificó los nueve eneatipos con las nueve clases de Thomas y Chess. No consta que estos autores conociesen el eneagrama, lo que aumenta el interés.

Ninguno de estos temperamentos es calificado como más o menos positivo o negativo que cualquier otro: solo diferentes. De hecho, Thomas y Chess dicen que en ningún caso un temperamento dado, como tal, acaba en un problema conductual. Así pues, todos niños sanos y normales, aunque diferentes. Lo que resulta asombroso es que las observaciones conductuales de niños muy pequeños nos conducen a nueve formas de comprender cómo organizar el mundo o nueve temperamentos dominantes. Creemos que, contando por supuesto con la influencia exterior (circunstancias familiares, entorno económico y político, relaciones personales…), nuestra personalidad adulta se forma en torno a un eje que es el ADN esencial. De la misma forma que el reloj biológico y el proceso a seguir en la encarnación está descrito por nuestro ADN material, la esencia marca también su estilo en nuestro camino desde el principio y hasta el final de la vida.

Como ya dijimos antes, el aterrizaje de la esencia en esta vida material, incluso pensándolo desde antes del parto, no resulta nada fácil. Como aquel que aterriza sin frenos, el naciente ser humano siente el frío de este universo y lo experimenta como una herida incisiva de separación y abandono. Lo que apunta el eneagrama es que cada uno de nosotros experimentamos esa incisión según la esencia de vida que nos caracteriza. Así:

- A enea UNO le hiere la imperfección, que contempla primero en sí misma y luego en el mundo.
- A enea DOS le hiere el sentir que no es útil, y por lo tanto no tiene un lugar y no es digna de ser amada.

- A enea TRES le hiere el sentir que no tiene valor, que su imagen es muy pobre y que solo con su esfuerzo podrá llegar a ser alguien. Se vuelve ambiciosa y competitiva.
- A enea CUATRO le hiere el no sentirse a sí misma, el no saberse encontrar y el pensar que puede ser falsa. Envidia la felicidad de los otros.
- Enea CINCO le hiere el no saber cómo responder al mundo, el perderse en las ambigüedades emocionales y no poder llegar a ninguna parte concreta.
- A enea SEIS le hiere la duda, el error, el engaño, el ser abandonada por no dar la talla en el momento necesario a causa de la parálisis mental que le incapacita.
- A enea SIETE le hiere el dolor propio o de los otros, la exigencia de la vida que le obliga a aceptar caminos que no desea hacer, el aceptar el sufrimiento de entrar en sí misma.
- A enea OCHO le hiere la debilidad y el no poder controlar, el sentirse dañada por sorpresa, el sentir que no es respetada o que no se la considera digna del lugar que ocupa, el saber que la mentira es la base de sus relaciones.
- A enea NUEVE le hiere el conflicto, los problemas, el desorden que causa división y desorientación, el no respeto de los hábitos o normas establecidos, el enfado de los otros.

Nueve esencias heridas que originan nueve respuestas diferenciadas. Pero el eneagrama no nos deja en este punto, sino que es una invitación, una vez descubierta esa herida y el alejamiento consiguiente de la esencia, a volver de nuevo a nuestro origen. El principio es que nacemos para ser felices, es decir, marcados esencialmente para desarrollar mecanismos que hagan florecer la felicidad en nosotros y en nuestro entorno. La fuerza, el deseo y la capacidad se encuentran en nosotros. Cada uno posee un don esencial para construir la felicidad del conjunto humano, en respeto y colaboración con la naturaleza.

El eneagrama, simbolizado con una circunferencia infinita que reúne a todos los puntos y todas las posibles variaciones entre puntos, postula que los 9 dones han de construir la comunidad. Las estrategias defensivas nos separan y dividen; los nueve dones o virtudes crean el entendimiento y la comunión. El eneagrama nos invita a recorrer los nueve caminos de retorno a la esencia, aplicando en la vida práctica los nueve talentos que cada uno de nosotros posee. Veamos:

- Enea UNO: pasar de la ira a la serenidad y la aceptación de las imperfecciones de la vida como algo dentro del plan de la evolución en todo lo que existe.
- Enea DOS: pasar del orgullo a la humildad y al reconocimiento de sí misma, de su propio valor intrínseco.

- Enea TRES: pasar de la vanidad hueca a la verdad consistente sobre sí misma y sobre lo que la rodea. Ser antes que tener o haber conseguido.
- Enea CUATRO: pasar de la envidia insatisfecha a la sana vinculación con los demás, interesándose genuinamente por ellos y descentrándose de su ombligo.
- Enea CINCO: pasar del encierro avaricioso a la generosidad que le compromete con el mundo y sus avatares.
- Enea SEIS: pasar de la angustia y ansiedad mental irreal a la valentía y confianza en sí misma, en el mundo y en la bondad de un futuro que no puede acabar en destrucción completa.
- Enea SIETE: pasar de la visión superficial y de la incontinencia para obtener su propia satisfacción a la superación de los obstáculos venciendo la insatisfacción del momento con esfuerzo y perseverancia.
- Enea OCHO: pasar de la vida intensa y exacerbada, ejerciendo control y apisonando, a la inocencia y vulnerabilidad que abre una vía de doble sentido a la misericordia y la compasión.
- Enea NUEVE: pasar del ausentismo y la no manifestación a la proactividad y la defensa de su propio valor personal y posiciones claras en la vida.

Nueve itinerarios que andar: vinimos del origen y ahora toca volver a él, siguiendo la pista que nos ofrece el eneagrama sobre la existencia en nosotros de un don característico. Es imposible ir más al detalle en estas pocas líneas, pero sirva de introducción el decir que todos los dones o virtudes están interrelacionados, de tal forma que aquel don o cualidad positiva que me es propia puede ser y debe ser enriquecida por los dones que las otras personas van a compartir conmigo. La vida consiste en esta transmisión de dones que nos completa y, en palabras evangélicas, nos perfecciona, así como nuestro origen es perfecto.

Sirva un ejemplo concreto para entendernos. Hablando de los dones del espíritu, decimos que en el caso de la persona enea UNO su don espiritual es la interpretación de lenguas y en enea CUATRO la diversidad de lenguas, ¿a qué nos referimos y cuál es la relación entre ambos?

Con su gran capacidad empática, la persona enea CUATRO es capaz de conectar con las profundidades del ser, no solo de sí misma, sino de los otros y de la creación. Esa conexión la lleva a ser capaz de captar y decir cosas que los demás no llegamos a entender o incluso clasificamos en la caja de las excentricidades de la persona enea CUATRO. Esta puede hablar con lenguajes plásticos, con expresiones inmateriales, con manifestaciones que, en ocasiones, ni ella misma llega a explicarse… y que muchas veces le hacen sentir ridícula: «Nadie me entiende… ni yo misma… pero es verdad».

El don de la enea UNO es complementario: ella no puede sentir lo que siente la persona enea CUATRO, pero con su capacidad evaluativa (sabe muy bien sopesar la realidad) puede darse cuenta de la verdad de lo que enea CUATRO está diciendo y, captando eso, traducirlo a un lenguaje comprensible para los demás. Enea UNO conoce la perfección y la utiliza como marco de referencia en todo lo que sucede; por tanto, puede ubicar lo que enea CUATRO dice de forma ininteligible dentro de un marco que ofrece comprensión al resto de eneatipos, para que finalmente comprendan a la persona enea CUATRO.

El don de la persona enea CUATRO va ligado al de la UNO, en tanto que los dones son para la construcción de la comunidad. Un don aislado no sirve para nada. Y si enea CUATRO se integra en enea UNO de esa forma, lo mismo le pasa a UNO cuando se encuentra con SIETE: esa interpretación del misterio que ya ha hecho la transforma en profecía para todos. Así, todos los dones se van entrelazando, descubriéndose mutuamente como una red de solidaridad que crea la comunión final. ¿El equipo perfecto? Cada eneatipo ofreciendo su don al conjunto.

Educando con el eneagrama: la observación y el acompañamiento como clave

Ya hemos apuntado como algo inevitable que partiendo de nuestra esencia hayamos de crear una solución aparentemente bien adaptada al problema de vivir. Todos hemos de responder a las tres preguntas básicas: ¿Qué sentido tiene mi vida (y la de los otros)? ¿Qué valor o qué significo realmente para los otros (y ellos para mí)? ¿Qué debo hacer o cómo debo reaccionar a lo que me llega (o yo provoco en los otros)?

Buscando respuestas, nos esforzamos lo que podemos y sabemos, pero hay que reconocer que no lo hacemos muy bien, o no tendríamos tantas crisis y problemas. Tenemos que aprender, y el hecho de poder recibir una buena educación es una gran ayuda. ¿Cómo? Vamos a dar alguna pista muy breve.

Primero, tal vez lo más importante, los adultos tenemos que tratar de hacer nosotros el propio viaje hacia la esencia. Un adulto que lleve puestas aún sus gafas eneatípicas y vea el mundo exclusivamente desde su limitado ángulo de percepción va a resultar forzosamente dañino para los que le sigan o tomen modelo de él. El adulto debe reconocerse, él también, niño herido. Tiene que saber reconocerse en su estrategia defensiva y en los aislamientos en los que cae. Tiene que conocer su propio camino de reintegración en la esencia y practicar sus dones y virtudes.

Segundo, el adulto debe creer en la bondad innata del ser humano, en su capacidad de bien y en que toda la energía de crecimiento la posee en su interior. Debemos ayudar a descubrir ese potencial presente en cada uno, ese elemento que Ken Robinson apuntó hace años en sus libros. Con Howard Gardner y sus inteligencias se abrió una gran puerta a la diversidad. El eneagrama nos invita a pensar en 9. Tenemos que ayudar a descubrir que compartiendo se gana más que compitiendo, o al menos que debemos competir con nuestros retos comunes, pero no entre nosotros.

Tercero, como ya hemos dicho, podemos agrupar a nuestros niños y niñas en los nueve estilos fundamentales de captar la atención según el eneagrama. Si somos capaces de identificar su tendencia eneatípica, podemos ofrecer una cierta ayuda.

Veamos esas diferencias:[3]

- Los OCHO están atentos al ejercicio del poder y del control y se muestran con una energía instintiva fuerte o con intensidad de respuesta.
- Los NUEVE tienen una atención jalada por muchos factores del entorno, como las opiniones de los demás, mostrando facilidad para acomodarse al estímulo del entorno, adaptándose y mostrando un perfil bajo.
- Los UNO están atentos a corregir errores, atentos a los ritmos de la vida regular y prefiriendo lo que es predecible.
- Los DOS extienden su atención para lograr satisfacer las necesidades de todos, acercándose a los otros con facilidad.
- Los TRES se enfocan en tareas o metas de alta actividad y creando energía de progreso, de avance.
- Los CUATRO se centran en sus cambios de energía afectiva, añorando la conexión emocional, viviendo los sentimientos con intensidad y siempre fluctuantes.
- Los CINCO se alejan de los estímulos exteriores, a los que son altamente sensibles, y crean su espacio personal para observar. ¡Para obtener una respuesta de ellos hay que insistir mucho!
- Los SEIS están siempre alerta y atentos a los posibles daños o ataques que vengan de los otros, vigilancia que requiere ser persistentes en el tiempo y que no se escape nada.
- Los SIETE atienden a múltiples opciones y posibilidades, mostrando gran capacidad de cambio y distracción, con gran facilidad para virar hacia opciones que aparecen como más deseables.

Dicho esto, debemos insistir en que no podemos evitar que cada niño haga su camino de alejamiento de la esencia: por mucho que sepamos cuál es su don y

se lo digamos, debe ser él mismo quien tiene que llegar a percibirlo y tomar conciencia de sus potencialidades. No sirve de nada informar desde fuera, debe ser un descubrimiento interior. Y eso toma su tiempo. Lo único que podemos hacer es ayudarles en el proceso de descubrimiento de su verdadera identidad. Así, todo lo que sean ejercicios de observación, ayudar a madurar la visión interior, supondrá afinar el precioso instrumento que necesita el niño para aprender a discernir la distancia entre un comportamiento desorientado y defensivo limitado y un comportamiento de valores y dones que le abre a una felicidad real.

Referencias bibliográficas

BERMEJO, J. C.; MARTÍNEZ CUEVAS, A. (2006): Motivación e intervención social. Santander. Sal Terrae.

DANIELS, D. (2006): «Nature and Nurture: On Acquiring a Type», en THOMPSON, C; CONDON, T.: Enneagram Applications: Personality Styles in Business, Therapy, Medicine, Spirituality and Daily Life. Bend-Oregon. The Changeworks

OKUN, B.F. (2001): Ayudar de forma efectiva - Counseling. Barcelona. Paidós Ibérica.

THOMAS, A.; CHESS, S. (1997): Temperament and Development. Nueva York. Brunner/Mazel.

Acerca del autor

José Luis Iriberri Díaz

Jesuita, biólogo y teólogo, máster en counselling y profesor certificado de eneagrama por el Instituto de Pastoral de la Universidad Loyola en Chicago (Estados Unidos). Director de la Oficina del Peregrino del Camino Ignaciano y consiliario en la Facultad de Turismo y Dirección Hotelera Sant Ignasi (Universidad Ramon Llull), acompaña a los peregrinos en la dinámica transformadora de los ejercicios espirituales ignacianos.

1. Dada la extensión limitada de este capítulo, nos vamos a fijar en tan solo alguna característica de cada eneatipo que nos permita diferenciarlos básicamente. En un taller de eneagrama trabajamos todos

los elementos diferenciales de cada familia eneatípica: los dones, las virtudes, las ideas esenciales, las heridas, las pasiones, las fijaciones, los mecanismos de defensa y las imágenes idealizadas de cada uno. Aquí ofrecemos una imagen global como resumen. Muchos autores ofrecen literatura abundante sobre estas diferencias enea-típicas: Palmer, Riso, Rohr, Daniels, Wagner, Durán y Catalán, etc.

2. Se estudió el comportamiento de cerca de 200 niños en observación constante a partir del tercer mes de su vida y hasta los 18 meses. Aparecen diferentes modelos de comportamiento (movimiento de ojos, actividad corporal, modelos de llamar la atención, modelos de sueño, frecuencia de llanto, modelos de comunicación, etc.) con los que los investigadores llegaron a discernir 9 temperamentos diferentes.

3. Se presentan los eneatipos agrupados, siguiendo el siguiente orden: empezamos por los tres del vientre: 8, 9 y 1; seguimos por los tres de corazón en orden sucesivo: 1, 2, 3 y 4; por último se describen los tres de cabeza : 5, 6 y 7.

6

La escuela que aprende a ser: de la intención a la acción

Eulàlia París Pujol

La escuela de los pequeños detalles

Abrir la ventana un día de lluvia y escuchar. Solo escuchar.
Poner nombre a la emoción, al sentimiento, al recuerdo.
Escoger palabras, formas, imágenes para expresar, para compartir.
Sentirme a mí mismo. Sentir bienestar.

Entro en el aula y un grupo de adolescentes se saludan efusivamente a primera hora de la mañana. Los fluorescentes encendidos, como cada día, independientemente de si hace un día soleado, brillante y espléndido, o nublado, gris y lluvioso. Cuando perciben mi presencia, hacen el esfuerzo de sentarse. Cada uno en su sitio. Unos más deprisa que otros, pero todos contagiados de una pegajosa pereza ante la clase de lengua que les espera y, después, una clase tras otra, hasta las cinco de la tarde. Dos pausas: el recreo y la comida y unos minutos entre clase y clase. Desde su perspectiva: aguantar como sea el paso de las horas.

Mi reflexión empieza ante la evidencia de lo mucho que cuesta vivir y pasar las horas en un lugar tan rico, diverso y, me atrevo a decir apasionante, como es la escuela. Pero, ¿qué pasión despierta la escuela a los estudiantes? Más allá del tópico «qué rollo, la escuela, los deberes, los exámenes», ¿qué aportación hace la escuela para seducirles?

Me atrevo a decir que, en general, los profesionales de la educación compartimos la idea de que la escuela es un lugar privilegiado de primer orden y un punto de confluencia, de relación y de descubrimiento; de experimentación y de aprendizaje; también, de referencia. Si es así, ¿cómo puede resultar tan engorroso para los estudiantes este lugar apasionante? La premisa sobre la que trabajo está basada en entender y defender que la función principal de la escuela es la de educar (del latín educere, sacar las potencialidades, lo mejor que hay dentro) y no solo instruir (del latín instruere, juntar, amontonar hacia dentro). Una escuela educadora que desea el desarrollo integral de la persona del educando. Una escuela educadora que facilita la construcción del aprendizaje, desde la cercanía y la comprensión con sentido. Una escuela que busca el bienestar y la felicidad de los estudiantes.

Como un flash, aparecen de manera fugaz en mi cabeza estas reflexiones mientras miro a los adolescentes llenos de vida, luchando contra ellos mismos ante el esfuerzo que les

representa sentarse en una silla, hora tras hora, para escuchar y escuchar, obligados a estar en silencio para poder seguir escuchando.

Fuera, en la calle, un escenario diferente, justo al otro lado de la pared de la escuela. Un muro nos separa del sugestivo e idealizado abanico de vivencias y de experiencias que nos perdemos, sin darnos la oportunidad de saborear la esencia de lo que la escuela puede ofrecernos y que tenemos al alcance de la mano. Dos mundos, dos realidades paralelas totalmente desconectadas. Una, privilegiada y no siempre aprovechada; la otra, caótica y altamente deseada.

Fuera, llueve. Dentro, el continuo susurrar de los estudiantes. Hace rato que se ve llegar una tormenta y, de golpe, cae un chaparrón. El agua choca fuertemente contra los cristales. Fuera, el cielo gris y la calle oscura. Dentro, todo sigue igual: los fluorescentes encendidos y treinta adolescentes alborotados y charlatanes. Hace ya quince minutos que compartimos el mismo espacio y aún no hemos podido empezar la actividad que tengo preparada. De pronto, como si formase parte de la programación de hoy, apago las luces y pido, con voz suave, que abran las ventanas. Con un susurro, les digo: «¡Escuchad! ¡Escuchad!».

«¡Llueve!», dice sorprendida María que, entusiasmada en su conversación con Helena, no se había enterado. El silencio deja que la lluvia intensa entre en la clase que, casi de inmediato, se serena. Con la fuerte tormenta, llega la calma en el aula. Chicos y chicas, sorprendidos, saben centrar la atención en ellos mismos, en lo que sienten en aquellos instantes, acompañados, todos, por el sonido que nos regala la lluvia.

Unos minutos mágicos que me emocionan. Poco a poco, mi voz, suave, se mezcla con la de la lluvia y, casi de puntillas, los invito a expresar, libremente, lo que piensan y sienten. Un sólido y respetuoso silencio impregna el grupo. Despacio y sin prisa, ahora uno, ahora otro, van encontrando la palabra que mejor describe su emoción, su bienestar, su sentir. Pensamientos, emociones y valores a flor de piel. Aparece la dificultad que se convierte en reto. ¡Qué difícil que es precisar, matizar, ajustar, definir, encontrar la palabra! Y la lluvia, como una bella melodía, los acompaña y los provoca; les sugiere y los hipnotiza. Los sorprende con su invisible belleza. Ellos y ellas se dejan llevar. Aceptan y dan permiso para que algo inhabitual entre en su interior. Abren, aunque solo por un instante, su corazón. Cierran los ojos, miran en su interior y buscan. Se centran y concentran para describir con palabras su sentir. Investigan en su propia esencia. Algunos, respetando el silencio, se ayudan de una hoja de papel. Escriben, dibujan, expresan. Parece que, entre todos, hemos abierto una brecha en el muro. Una pequeña acción se ha convertido en una gran experiencia. ¡Quién sabe si la recordarán!

Suena el timbre y todos, como si despertáramos de un sueño, estamos obligados a cambiar de registro, a entrar en la rutinaria realidad. Ahora que estamos a punto de..., pienso con tristeza. Recojo mi libro, que no he abierto; mis apuntes, que no he consultado; mi actividad, que no he desarrollado. Y, con una sonrisa, voy a otra clase, sabiendo, en mi interior, que el trabajo ha sido un éxito. Entro en otra aula y un grupo de adolescentes me esperan, alborotados, corriendo, chillando, riendo... «¿Aún llueve?», me pregunto.

¿La lluvia que provoca emociones está en el currículo?

La ley educativa habla de sentido y de competencias.
En el aula, un sinsentido de rutinas aisladas
busca un sentido en la vida de los estudiantes.

El preámbulo de la actual Ley de Ordenación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), conocida como ley Wert, altamente discutida y rechazada por la sociedad educativa, manifiesta que «las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción que de ella depende tanto el bienestar individual como el colectivo». La LOMCE sigue identificando los principios fundamentales de la educación. Uno de ellos «[…] conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales […]».

Me interesa especialmente la palabra bienestar. ¿Entendía Wert que bienestar significa «estar bien» y que, según el diccionario, es el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica? ¿Qué condiciones y contextos son favorables para «estar bien»? ¿Qué condiciones tiene que tener la escuela para «estar bien»? ¿La escuela «está bien»?

En la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se suscribe que «La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar […]». Sorprendentemente, en los principios generales que se establecen al inicio de cada etapa educativa, el término bienestar únicamente se hace explícito en la etapa de primaria y no aparece ni en la de infantil, ni en la de secundaria y, tampoco, en la de bachillerato. ¿La omisión es un error, una falta de intención o el reflejo de una muy mala reflexión?

Me gusta pensar que el bienestar es un deseo universal, independientemente del género, del origen, de la ideología o de la edad de las personas. No es este el espacio para analizar la calidad o la coherencia de las sucesivas leyes educativas, que nacen con cada nuevo mandato político, pero sería muy aconsejable que los sucesivos ministros de educación y sus gabinetes se aproximaran a modelos educativos (Rioux-Dulan, 2005) que se comprometen con la educación de su país, facilitando la experimentación e implantación de experiencias significativas para el bienestar de los estudiantes, del profesorado y de las familias, a través del desarrollo y el trabajo sistemático y organizado de las dimensiones intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2011), sin que el espacio, el tiempo o los recursos se consideren invariables, intocables. Modelos educativos en los que el trabajo de interiorización con los estudiantes es ya una realidad. Lo importante y destacable de la experiencia citada (Rioux-Dulan, 2005) es el interés que tienen los gobernantes en mostrar, a través de las leyes educativas, la escuela como un contexto idóneo para dar bienestar a los niños, niñas y jóvenes, con un trabajo sistemático de las emociones y con el desarrollo de la inteligencia emocional, velando por la educación integral de la persona del alumno y alumna. A menudo,

me pregunto qué ministro de educación se ha acercado a cada una de nuestras escuelas y ha hablado con los estudiantes, los maestros y los padres y madres para conocer la escuela que quieren, la que sueñan o la que les gustaría. ¿Los responsables de la educación escuchan nuestros sueños? ¿Se atreven a soñar con nosotros?

La escuela, este entorno tan privilegiado, es nos guste o no un espacio de experiencia vital y emocional que llega a la esencia de uno mismo, independiente de lo que diga y obligue la ley. ¿Dónde está esta escuela que quiere ser escuela en esencia para llegar a la esencia de cada una de las personas que la conforman? ¿Cómo conseguir que los estudiantes quieran encontrarse a gusto, sentir bienestar a pesar del esfuerzo que requiere aprender? ¿De quién depende: de la ley o de los sujetos que vivimos cada día en la escuela? ¿Dónde queda la utopía de que una escuela, sensible y atenta a las necesidades esenciales de los estudiantes, es posible?

ESCUELA (Escuela Sistema Contexto Ubicación Enseñanza Liderazgo Actitudes). Este acrónimo (Parellada, 2011), a modo de metáfora, desvela lo que queremos transmitir en este capítulo. Hagamos un esfuerzo por leer la realidad con otros ojos, con ojos de niño (Tonucci, 1988), sabiendo y entendiendo que la escuela es un espacio amplio y complejo, altamente privilegiado, capaz de crear y provocar situaciones de bienestar y contextos favorables al aprendizaje. Escuela: siete letras para un mundo de imágenes. ¿Somos capaces de mirar la escuela buscando su verdadera esencia y entrelazar las distintas miradas, vertientes y variables que la conforman?

Tradicionalmente, la misión de la escuela ha sido la de instruir a los pocos que acudían para completar la educación de la familia. Los que terminaban la escuela, pocos. Gracias a las leyes educativas, que han entendido la importancia de la educación, defendida en la Declaración universal de los derechos de los niños (ONU, 1959) y en los distintos informes de las comisiones de educación de la Unesco (Delors, 1996), la escuela se ha abierto para todos. Un gran progreso tener a todos los niños y niñas escolarizados, pero la escuela sigue instructiva. El profesor habla y los estudiantes escuchan. Recordando a Freire (2000), «es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos aún no han hecho». La diferencia entre la escuela del siglo XXI y la del XIX o la del XX es la sociedad que la rodea, la que está justo al otro lado del muro, la que se moja cuando llueve. Las rutinas, exigencias y prioridades de la sociedad han cambiado y cambian día a día de manera trepidante, sin esperar, sin dar tiempo a pensar. El progreso tecnológico marca el ritmo de una sociedad competitiva y consumista, sin esperar, sin poder reflexionar para entender y para decidir. Todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes entran en la escuela, obligados por la ley y con pleno derecho a recibir

educación. Ellos y ellas son sujetos sociales que están protagonizando, fuera de la escuela, los cambios sociales con nuevos estilos en sus relaciones, descubriendo los distintos recursos y usando variedad de instrumentos, cada vez más sofisticados. Ante esta compleja realidad, nuestros jóvenes devienen, sin ningún tipo de barrera, aprendices hábiles y totalmente flexibles y adaptables al uso de las distintas y nuevas formas de lenguaje. Todos saben responder a estímulos inmediatos, visuales y auditivos, pero son analfabetos en reconocer e identificar sus emociones o sentimientos, y se encuentran desprovistos de recursos y estrategias para entrar en su esencia más profunda. Analfabetos en saber darse tiempo para esperar, atender o silenciar. No se muestran hábiles para adentrarse en su propio ser, para (re)conocerse a sí mismos y para (re)conocer a los demás, para escuchar desde el corazón, para hablar desde el corazón, para mirar desde el corazón, o para esperar, dándose tiempo, desde el silencio atento.

La escuela, organismo y sistema de sistemas (Olvera, 2011), se encuentra colapsada y sorprendida ante las carencias emocionales y espirituales que tienen nuestros estudiantes. El currículo escolar es extenso y no es prudente pensar o entender que, ante las nuevas necesidades de los estudiantes, se tiene que añadir más a lo que ya hay. El reto es priorizar, repensar, rediseñar, reconvertir el currículo para que la organización del tiempo y de los espacios, así como la organización social de los estudiantes sean variables que permitan y faciliten la flexibilidad en el proceso de construcción del aprendizaje. ¿Qué o quién impide que, en algún momento del tiempo escolar, los alumnos y alumnas se agrupen por intereses, destrezas o habilidades y no por edades? ¿Qué o quién impide que los contenidos de las distintas disciplinas se impartan en espacios distintos al aula? ¿Qué o quién impide dedicar un tiempo para la interiorización, la meditación o el silencio? La respuesta es que no hay nada ni nadie que (im)ponga límite a este proceder. Es más, en la actualidad, hay escuelas que consiguen romper barreras y ensayar, con éxito, alternativas organizativas que favorecen el bienestar en el recinto escolar. El camino es complejo, también apasionante.

Sugiero nueve ideas para empezar a convertir el sueño en realidad:

1. Compartir el sueño con el equipo y la comunidad educativa.
2. Perder el miedo al reto y al error.
3. Convertir en variables las intocables invariables –espacio, tiempo, organización social.
4. Abrirse a ensayar distintas estrategias metodológicas, que conlleven la cooperación, la experimentación y el trabajo en equipo, basado en la investigación-acción.
5. Darse tiempo para la reflexión, la interiorización y el descubrimiento espiritual.

6. Rediseñar espacios y ambientes de trabajo amables. No descartar la música ambiental.
7. Dar valor a la estética y a la belleza. Poner flores.
8. Dar espacio a la tranquilidad personal y al silencio interior.
9. Mantener, discutir y no dejar de compartir la utopía con los equipos de trabajo.

La escuela del aprender a ser. Propuestas para la práctica

To be, or not to be: that is the question:
Whether 'tis nobler in the mind to suffer
the slings and arrows of outrageous fortune,
or to take arms against a sea of troubles,
and by opposing end them?
(«To be or not to be», Hamlet, W. Shakespeare)

Alguna de las acepciones, entre otras, de la palabra ser es «existir, estar en, pertenecer a, formar parte de», dándonos indicios de la riqueza e intensidad filosófica que nos acerca al «ser o no ser» del Hamlet shakespeariano y que Delors (1996) desarrolla en el aprender a ser como uno de los cuatro pilares sobre los cuales sustenta la educación. La lógica nos lleva a pensar que, si se puede aprender a ser, lo cual queda identificado como un contenido de aprendizaje, es que se puede enseñar a ser. El término ser, en el sentido de auténtico y esencial, de lo que mira hacia dentro, del mundo interior, de la interiorización y espiritualidad, está definido en la descripción de la competencia[1] básica Aprender a ser y a actuar de forma autónoma que, según la LOE (2006), conlleva «educar para vivir la libertad responsable, la autoestima, la autorregulación, el discernimiento y la toma de decisiones autónoma y consciente». Así, se hace necesario preguntar: ¿Cómo incluir esta competencia en la práctica educativa? ¿Qué práctica es necesaria? ¿Cómo evaluarla?

Si la finalidad de la escuela es conseguir que los alumnos y alumnas se desarrollen como personas sociales de manera integral, encuentren la tranquilidad y la paz personal que se merecen, se quieran a sí mismos y descubran todas sus potencialidades, se hace imprescindible que encuentren, en la escuela, situaciones y propuestas favorables. Ayudarles a mirarse a sí mismos, incrementando el autodominio y el bienestar propio, para favorecer su crecimiento como personas y como ciudadanos o ciudadanas, y que puedan

aprender a gestionar y a expresar sus sentimientos y emociones, a la vez que reconozcan la alteridad, ejercitando habilidades comunicativas y comportamientos empáticos y solidarios, y desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2011) requiere actividades adecuadas.

La conciencia en los equipos educativos de que aprender a ser es un contenido de aprendizaje de primer orden comporta la obligación de desarrollarlo, de manera transversal, en todas las áreas y disciplinas curriculares, incorporando actividades que faciliten la ejercitación de las prácticas concretas y el consiguiente aprendizaje. Dado que las competencias forman parte del currículo prescriptivo de la LOE, el profesorado se encuentra ante la necesidad de reorientar y repensar su práctica educativa para conseguir alumnos y alumnas competentes. Incorporar las competencias en las programaciones de cada disciplina y en las aulas es un nuevo reto para el profesorado. ¿Cómo incluirlas en la práctica educativa? ¿Qué práctica para qué competencia? ¿Cómo hacerlo sin despreciar las buenas prácticas que ya están en funcionamiento?

El descubrimiento del ser esencial está relacionado con el trabajo consciente de las emociones, de desvelar la espiritualidad a través de la interiorización. La competencia Autonomía e iniciativa personal es la más cercana y conectada a este contenido indispensable. Autocontrol, tranquilidad, paciencia, perseverancia y escucha atenta son actitudes indispensables para el satisfactorio trabajo emocional, intelectual y académico. Alguien puede preguntar: ¿cómo se enseña, aprende y evalúa la autonomía personal?, ¿o la iniciativa? Y aún más, ¿cómo y dónde se enseña, ejercita y evalúa el conjunto de habilidades necesarias en esta competencia como son la confianza en uno mismo, la empatía o el espíritu de superación? Y las emociones, ¿qué tratamiento requieren? Pero, atentos a la vez que (pre)ocupados para conseguir alumnos y alumnas felices, aparecen nuevos interrogantes (¿desde qué asignatura?, ¿qué profesor?, ¿un solo educador o todos?, ¿qué hace cada uno?) que los educadores y educadoras planteamos entre pasillos, sin poder encontrar una respuesta amable que suavice o tranquilice la inquietud educativa.

Cinco minutos, antes de empezar la clase, para tomar conciencia del trabajo que se va a realizar, vivir y experimentar el silencio consciente, escuchando; desarrollar, de manera habitual, técnicas de relajación; tomar conciencia del propio cuerpo, de la postura, e identificar tensiones; aprender a mirar a los ojos cuando nos hablamos; aprender a escuchar; hablar despacio y con suavidad; reflexionar y compartir las sensaciones y emociones que aparecen ante una tarea concreta son algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar en cualquier momento y materia, en la asamblea o en la tutoría de clase.

Poco a poco, a través de las distintas actividades, ofrecemos al educando la posibilidad de conocer y comprender, haciéndolo consciente, el ámbito interno de

sí mismo, lo que le permite y facilita acceder y gestionar mejor los propios sentimientos y emociones, reflexionar sobre estos y, así, conocerse mejor, tener autocontrol. En consecuencia, vivir mejor consigo mismo y con los demás y ser más feliz.

La escuela del ser, una utopía necesaria

Muere lentamente quien no voltea la mesa cuando está infeliz en el trabajo,
quien no arriesga lo cierto por lo incierto para ir detrás de un sueño,
quien no se permite, por lo menos una vez en la vida,
huir de los consejos sensatos.
(Martha Medeiros)

La escuela del ser ya existe en la mente de muchos educadores y educadoras, y muchas escuelas están experimentando, con éxito, prácticas que son coherentes con el ideal de escuela con el que soñamos. Una escuela sin muros, con puertas y ventanas abiertas a la realidad social, tecnológica, económica, espiritual. La clave para acortar la distancia entre la idea y la realidad es formar parte de un equipo de trabajo interdisciplinar y plural, que encuentre y crea que la educación del ser es un camino para una educación completa e integral. Un equipo que, con un trabajo dialógico, coloque el aprender a ser en el centro y esencia de la escuela.

La escuela del ser es capaz de organizar el tiempo y el espacio para que los estudiantes trabajen a su ritmo, construyan sus propios proyectos, y puedan discutir y proyectar. La escuela del ser crea contextos y ambientes favorables y provoca situaciones y plantea problemas que son un reto para los estudiantes. La escuela del ser se recrea en la diversidad y se enriquece con las diferencias, sin resaltar las distancias. La escuela del ser articula actividades que protagonizan y lideran los propios estudiantes, comprometidos hasta las últimas consecuencias. En la escuela del ser invade la calma serena, la sensibilidad y la belleza. En la escuela del ser se permite pensar y proyectar; hacer y rehacer, darse tiempo y oportunidad para volver a empezar. La escuela del ser permite dialogar y soñar. La escuela del ser fomenta la escucha atenta, la presencia en el silencio y muestra caminos para que cada uno podamos realizar nuestro propio sueño.

Son las seis de la tarde y bajo las escaleras sin prisa, con la cartera en la mano, repleta de ejercicios para corregir. Me muevo lentamente, observando a los estudiantes que salen corriendo, repletos de energía. Sus gritos y carcajadas descontroladas me hacen sonreír. Se reúnen en pequeños grupos en la puerta de la escuela y colapsan el paso a los transeúntes. Les cuesta despedirse y separarse. Consigo pasar entre ellos, totalmente invisible. Estoy a punto de cruzar el semáforo y oigo que me llaman. Es María que se me acerca corriendo. Me

dice hola con su natural espontaneidad. «¡Hola María!, ¿necesitas algo?», le digo al verla tan sofocada. «¡No!», contesta. Y añade: «Solo quería decirte que, esta mañana, me ha gustado mucho escuchar la lluvia. Me ha ido muy bien y he conseguido relajarme, sentirme bien, estar a gusto. Ha llovido toda la mañana y, a pesar del ruido de la clase, he oído la lluvia. Me he concentrado y me he sentido muy tranquila. ¿Mañana también lo haremos?».

La miro a los ojos con una sonrisa y solo sé abrazarla. «¡Sí! Mañana también lo haremos», le susurro al oído. De pronto, sale el sol.

Referencias bibliográficas

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1959): Declaración universal de los derechos de los niños [en línea]. <www.humanium.org/es/declaracion-1959/>. [Consulta: noviembre 2016]

DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana / Unesco.

GARDNER, H. (2011): Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.Barcelona. Paidós Ibérica.

«Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)». Boletín Oficial del Estado, núm. 295 (10 diciembre 2013), pp. 97858-97921.

«Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)». Boletín Oficial del Estado (4 mayo 2006), núm. 106, pp. 17158-17207.

OLVERA, P.; TRAVESET, M.; PARELLADA, C. (2011): Sintonizando miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia. México. Grupo Cudec.

PARELLADA, C. (2011): «Jugando con el lenguaje», en OLVERA, P.; TRAVESET, M.; PARELLADA, C.: Sintonizando miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia. México. Grupo Cudec.

RIOUX-DOLAN, M. (coord.) (2005): Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L’animation spirituelle et l’engament communautaire. Un service éducatif complémentaire. Gouvernement du Québec. Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.

TONUCCI, F. (1988): Infant s’hi neix. Amb ulls de nen. Barcelona. Barcanova Educació.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. Graó.

Acerca de la autora

Eulàlia París Pujol

Maestra y licenciada en filología catalana, imparte docencia a adolescentes en la Escola Pia Nostra Senyora de Barcelona. Su recorrido profesional y el trabajo directo con educadores la han conducido a la investigación metodológica, para acercar la teoría a la práctica educativa. En la actualidad, centra su atención en el clima de aula y en la actividad humana y relacional que se produce en las aulas, convencida de que el bienestar físico y emocional de la persona del educando y la del educador es indispensable para aprender.

---

1. Competencia: capacidad o habilidad de efectuar tareas o de afrontar situaciones diversas, de forma eficaz, en un contexto determinado; conlleva movilizar actitudes, habilidades y conocimientos, todo al mismo tiempo y de forma interrelacionada e integrada. (Véase Zabala y Arnau, 2007)

7

Relaciones educativas, desde el cultivo del espacio interior

Marta Burguet Arfelis

En los entornos universitarios educamos en el aprendizaje del saber, y en función de la formación recibida se fomenta un aprendizaje del saber hacer, de tipo procedimental. Ahora bien, raramente nos ocupamos de las «asignaturas pendientes» de aprender a vivir juntos y aprender a ser, como señala el Informe Delors (1996) en sus retos educativos para el presente siglo. Sin embargo, son aspectos que, de modo implícito, no pueden pasar por alto, dado que la misma vivencia juntos, en los espacios de aula o informales, conlleva esta dimensión de la relación que también educa, aun cuando no forme parte de los explícitos pedagógicos. El ámbito de los implícitos tiene su trampa: a menudo, quedan sujetos a las circunstancias y casualidades, sin intencionalidad clara y concreta. Apostar por una pedagogía de la relación educativa implica adentrarse en la dimensión del ser de la persona, en cómo construirla y potenciarla, para llegar a desplegar unas sólidas relaciones intrapersonales e interpersonales, porque el tejido relacional tiene su norte en la relación con uno mismo, punto de partida y termómetro de la relación con toda alteridad. Es conocido que nos relacionamos con la alteridad según nos relacionemos con la intimidad. La relación ad extra es espejo de la ad intra, y ambas se construyen de modo integral.

En este sentido, nadie se sorprendería de que los planes curriculares del actual grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona contemplen la asignatura Análisis de las relaciones educativas. Más sorprendente es para los estudiantes que cursan esta materia regularmente en su tercer año académico encontrarse con un plan docente que describe en su primer bloque temático: «profundizar en la práctica de la relación educativa. La importancia del conocimiento personal y biográfico». La asignatura está orientada al conocimiento de la importancia del vínculo educativo, desde la relación que se establece para acompañar en el crecimiento y la transformación de la persona

acompañada, en proceso de desarrollo. Para ello, la materia presenta los procesos de construcción y creación de dicho vínculo, qué elementos pueden contribuir a generar sentido en la relación educativa, la acogida en la relación, las distancias y proximidades óptimas, y los procesos para mantener y sostener la relación, así como el debido cierre de la misma. A muchos estudiantes les sorprende que se inicie el tema poniéndose a ellos mismos en juego, invitándoles a su propio conocimiento personal y biográfico, trabajando a modo de espejo aquellos miedos, inseguridades, frustraciones y todo el entramado de diálogo interno que les sostiene e inquieta.

Son interesantes los comentarios que los estudiantes realizan al finalizar esta asignatura. Después de la sorpresa inicial –y cierta reticencia a ser ellos objeto de su propio análisis–, evalúan esta propuesta formativa como una de las que les han ayudado más en su formación. La metodología usada para ello también contribuye a dicha valoración: espacios de relato de la propia biografía; técnicas de percepción del propio ser corporal, de conocimiento y reconocimiento identitario (espejo, mirada del otro, conciencia corporal, etc.) a partir de las aportaciones psicopedagógicas de Rogers, Jung, Foucault, entre otros.

La invitación inicial a ponerse en juego en escenarios universitarios, donde el peso de lo racional impera, de entrada choca. Las inteligencias perceptivas, sensoriales, corporales, intuitivas, aun cuando hablamos repetidamente del valor de las inteligencias múltiples, son ausentes en los ámbitos académicos. Sin embargo, cada vez se percibe más en las aulas el perfil de jóvenes que buscan y se buscan, preguntan y se preguntan; que con sus propias palabras indican que se sienten vacíos, faltos de referentes, y que buscan la complicidad con profesores que sienten que pueden serles referentes de sosiego –por usar sus propias palabras–, que no de respuestas, pues no las hallarán más allá de sí mismos. Es un momento de su crecimiento en el que empiezan a mirar su propia vida por segunda vez, por ellos mismos, sin espejos externos que mediaticen esa mirada.

No podemos olvidar que se trata de estudiantes que serán educadores de educandos, que estarán acompañando en los procesos de crecimiento, que su instrumento de trabajo es ellos mismos, y que el conocimiento que tendrán de sí revertirá sobre el modo de relacionarse pedagógicamente. Precisamente por todo ello el valor de educar para ser emerge de modo claro y persistente en esta formación.

Una de las actividades ante las que mencionan sorpresa es la propuesta que se les hace de agruparse por parejas, cuanto menos conocidas mejor, y tratar de mantener la mirada fija en los ojos del otro, en silencio, durante un par de minutos. La percepción de que el tiempo se dilata es frecuente. La pregunta final: «¿Te ha incomodado más la mirada del otro o mantener tú la mirada?».

Prestar atención al ser vistos y ser mirados, prestar atención a qué ha primado: ser mirados o mirar. Como esta, tantas otras prácticas que ponen en evidencia el retrato personal, el conocimiento y re-conocimiento del self, para orientarlo hacia la alteridad y descentrarlo del peligro de los solipsismos.

Incomodidad pedagógica de la pregunta

Esta formación académica de los futuros educadores sociales, maestros y pedagogos también permite poner sobre la mesa las grandes preguntas de la humanidad, aquellas que surgen de la conciencia del existir y seguir existiendo.

Si bien la tradición pedagógica ha priorizado el afán de adelantarse a las preguntas con voluntad un tanto materno-paternalista para asistir a cuantos puedan necesitar respuestas, algunas pedagogías arraigadas en la filosofía de la pregunta apuntan la importancia de la pregunta como raíz emergente de todo aprendizaje. Se dice que una experiencia sin preguntas es una experiencia sin sentido, y la raíz de la filosofía está en el ser que se pregunta por la pregunta misma. Esta capacidad de preguntarse nos lleva, pues, a un conocimiento más profundo de uno mismo o metacognición personal y, a su vez, a conocer al otro y reconocerse en el otro.

Diversas filosofías se han tejido tratando de responder al sinsentido humano, buscando resortes sólidos en los que centrar el punto de partida del existir, para crear sentido y construirlo. Mahatma Gandhi afirmaba que para llevar a cabo un cambio lo hemos de encarnar. Así es como la energía focalizada en aquello que deseamos, bajo convicciones profundas que subyacen a los aspectos volitivos, contribuye a minimizar la barrera entre pensamiento, deseo y acción.

En ellas se visibiliza esa escala progresiva de construcción de sentido, que comienza su itinerario con una etapa inicial en la que se descubre aquello que ya está, en tanto que nos remitimos a una categoría de sentido ya existente a descubrir. El segundo escalón estaría en la dimensión de dar sentido, en tanto que se concibe este como algo que transmitir, transferible a otros. Siguiendo este itinerario de sentido, nos hallamos en la fase de tener sentido, como algo con posibilidad de ser poseído, cuya salvaguarda aquieta la necesidad normativa y responde a las inquietudes en clave de consignas. El cuarto escalón, quizá por ello de mayor intrepidez, nos sitúa en la creación de sentido. Para ello, el sentido no lo entenderíamos como categoría inexistente, cerrada, impermeable, a adquirir y mantener como inquebrantable, sino como categoría que construir, desde los parámetros intrínsecos de libertad que cada quien se permite. Este paradigma del sentido, vivido en clave de construcción, requiere de un nivel autónomo para con la propia historia e identidad, transido por constructos internos y convicciones

que van más allá de consignas normativas que permitirían un sentido transaccional, a heredar o adquirir de otros. La creación de sentido requiere del grado de intrepidez necesario como para permitirse una escucha interna del sí mismo elevado a categoría de integridad.

El sello que identifica a quienes se hallan en estos itinerarios de búsqueda de sentido es esa verdad intuitiva más allá de la preceptiva o normativa, de voluntad de ser más allá del centramiento en ellos mismos. Una voluntad de ser de manera trascendida para percatarse de que hay respuestas que van más allá del dualismo y las visiones alienadas, más allá de las cogniciones; que trascienden el mal consciente o inconsciente, no sin demanda de responsabilidad, pero en todo caso sin centrarse en culpabilidades que se recrean en perpetuar vivencias del pasado, sin hacer experiencia de presente.

Se dice que tras un niño que pregunta por todo hay un espíritu de filósofo, tras un adulto empeñado en buscar respuestas a todo hay una persona inteligente, y tras quien no se empeña en dar respuesta a todas las preguntas hay un sabio. Con la incomodidad que suponen los sabios, cuando somos como niños afanados en busca de respuestas, convencidos de que todo tendrá un qué, un para qué y un por qué. Sea como fuere, la dimensión personal que trata de desplegar lo más genuino de cada quien no tiene respuestas claras ni rápidas. Es una aventura de largo recorrido. No en vano, dicen que el viaje más largo es el que va de la cabeza al corazón. Sospechamos que son palabras de sabios. Aun cuando los neurocientíficos nos dicen que el corazón es el órgano de nuestro cuerpo que da impulso a la sangre, y que aquello que pedagogos y humanistas situamos en el corazón transcurre en la amígdala; por tanto, en el mismo cerebro. Quizá el viaje más largo es el de la cabeza a la misma cabeza; por próximo, probablemente menos usual. No en vano, también era sabio quien decía que el tesoro mayor habría que esconderlo dentro de la persona, porque es allí donde no se atrevería a mirar. La mirada hacia dentro es siempre de riesgo, por desconcertante y sorprendente. Si la hacemos hacia fuera, y finalmente no resulta grata, podemos poner distancia. Cursándola hacia el interior, el riesgo del desagrado es abismal, y desprenderse supone otro itinerario, no siempre de vida.

Paladeando el sabor del ser. Vía ascendente y descendente

Las pedagogías que tratan de contribuir a desplegar lo más genuino de cada quien, el ser en su esencia, trabajan la dimensión más personal tratando de priorizar el descubrimiento de uno mismo desde el conocimiento, el

reconocimiento y la aceptación. Se describe el recorrido hacia lo más intrínseco como un camino ascendente y descendente. El camino ascendente viene determinado por la línea de la aceptación. Una aceptación que situamos hacia uno mismo y hacia el cosmos, percibiendo esta unicidad del ser con todo lo que existe.

Si Rogers (1961) proponía una terapia centrada en el cliente –haciendo uso de sus propios términos– desde la premisa de una aceptación que para él debía ser incondicional –sin ninguna posibilidad de condición–, el sociólogo holandés Stefan Vanistendael –investigador suizo asociado al BICE, promotor de los estudios sobre la resiliencia– acota esta aceptación a lo que él define como aceptación fundamental (Vanistendael y Lecomte, 2009) Se percata de los límites que tanto terapeutas como educadores tenemos al tratar la relación educativa, cuando hablamos de aceptar al educando. Consciente de esta limitada capacidad humana de aceptación de la alteridad, con prejuicios que no siempre podemos identificar ni neutralizar, Vanistendael invita a una mirada de los otros pretendidamente limpia de juicios previos, que puedan partir de sentirse aceptados y queridos por lo que son y en lo que son, teniendo en cuenta los límites de la pretensión de incondicionalidad.

A su vez, se puede describir lo que vendría a considerarse el círculo de despliegue del ser, que concluiría en un camino descendente, en la línea de desprendimiento, donde el ser se va desidentificando del ego; donde vive, se mueve y es, descubriéndose radicalmente uno, tomando conciencia de su realidad no dual, íntegra, que lo confiere. Es así como la alteridad, con quien competir o compararse, ya no es externa. La envidia comparativa deja de tener sentido al percibir que el valor propio radica en lo más intrínseco de uno mismo.

Ambas vías, ascendente y descendente, tienen el riesgo de llevarse a cabo por separado. Si nos quedamos en la sola aceptación, el peligro estriba en reducirse a mero naturalismo materialista, que se recluye en el gozo de las realidades aparentes, o bien en un laberinto sin salida de angustia existencial donde no pocos han topado con el abismo. Mientras que, si se queda solo en la línea descendente, del despojo, puede quedar atrapado en falsas espiritualidades.

En definitiva, el proceso de construcción del yo pasa por el necesario crecimiento de la individualidad, pero sería un falso discurso de la interioridad aquel que escondiera un pretendido individualismo y egolatría. Cabe indicar, además, otro de los peligros del discurso de la interioridad, que se identificaría con el relativismo absoluto y haría bandera del «todo vale». Si bien en lo más profundo del ser no hay nadie que se parezca a nadie, esa unicidad del mundo interior no nos lleva al extremo del buenismo pedagógico, que puede enmascarar un cierto miedo a afrontar las reales dificultades del vivir y convivir con uno mismo y con los demás.

La realidad es, y nuestra realidad es ser. La educación se ha esforzado desde tiempos quiméricos por descubrir este ser y tratar de poner instrumentos pedagógicos para desplegarlo en su amplia dimensión, en tanto que proceso de crecimiento interior.

Al fin y al cabo, la plena conciencia del ser pasa por el conocimiento y reconocimiento de los propios pensamientos, sentimientos, intenciones, saberes, percepciones e intuiciones, como parte constitutiva de uno mismo. La privación de este desplegar impide la única realidad del propio ser.

Itinerarios pedagógicos de construcción de la conciencia de ser

Partiendo de lo más primordial, el ser es categoría universal. Solo no son los que no existen. Sin embargo, la conciencia de ser supone un nivel superior en el que ha habido una serie de estadios para alcanzarla.

Desde las pedagogías constructivistas se entiende que el self está en permanente y constante proceso de construcción, y permanecerá en este permanente dinamismo de construcción y deconstrucción.

Sin embargo, una tradición interiorista ha podido caer en el repliegue del propio yo, hasta el punto de fijación. Desde la con-ciencia, como la ciencia del propio self, las teorías de la educación han visto en el autoconocimiento y la autoobservación una fuente de conocimiento imprescindible. Algunas de estas miradas científicas se han acercado al objeto de conocimiento del yo fragmentándolo para profundizar en él. Una mente cientifista analiza este self bajo la mirada empírica y desde el rigor intelectual, dejando de lado otras formas de captar la realidad que quedan relegadas a segundo término. En todo caso, la percepción del self supone una percepción de uno mismo que juega con la dificultad de la autoobservación. Por ello, algunos psicólogos (Fierro, 2005) hablan de extero-percepción, como la mirada que el sujeto puede hacer de sí mismo con la ayuda de otro elemento externo (espejo, grabadora…), aun cuando a menudo el conocimiento no siempre supone re-conocimiento: poco nos sabemos identificar con la imagen de nuestras propias manos, o con el propio tono de voz. El problema se sitúa en la autopercepción interna, ya no del cuerpo, sino de aquello que los otros –sean personas o instrumentos– no pueden captar: estados de ánimo, deseos, gustos, intenciones, voluntades. Los cuales, uno mismo difícilmente llega a saber percibir.

Cabe mencionar la teoría de la autopercepción de Bern (1972) que nos remite a la inferencia. Se entiende que hay que confiar en los indicios externos a través

de los cuales se pueden inferir los estados internos de la persona. A pesar de ello, la experiencia interior es interpretada en función de elementos multifactoriales. Para la autopercepción de estos indicios externos hay que contar con un elevado nivel de conciencia. Diversas tendencias psicológicas nos remiten a los procesos de memoria autobiográfica a partir de recuerdos de uno mismo, sabiendo de las operaciones de repetición, codificación o reminiscencia que intervienen en estos registros.

En este aprendizaje para desplegar el propio ser hay también un trabajo contra-cultural. A menudo, en entornos escolares, la clave radica en aprender a desaprender. Se han interiorizado pautas y comportamientos que, en muchas ocasiones, requieren de un des-aprendizaje con el objetivo de incorporar otros que vinculen con la propia interioridad, que no sean impuestos sino adquiridos por convicción, por creencia y querencia personal, garante de aferrarse con mayor compromiso. Solo desde esta convicción podrán consolidarse sin fricciones, y adquirir un real compromiso. Por contra, la desvinculación interna comportará procesos de escisión y arrastrará seres desarraigados con lo más propio de ellos mismos. La propia división es uno de los peligros.

Cabe señalar procesos pedagógicos que han priorizado los ad extra frente a los procesos ad intra. Ponemos algunos ejemplos de ello. Si bien es precisa la adquisición del conocimiento como fuente de aprendizaje, este puede quedar como mero fenómeno externo si descuida la comprensión como forma de integrar y hacer significativo dicho conocimiento, cuando transita por la experiencia personal. Si bien vivir en sociedad implica unas formas de comportamiento que garanticen convivencias armónicas y justas, la obediencia ofrece la posibilidad de ordenar los espacios convivenciales bajo parámetros externos, mientras que la asunción de la responsabilidad personal implica un compromiso con la propia libertad que a menudo incomoda. Si bien numerosos estudios psicológicos nos indican que aprendemos por imitación, el mimetismo centra su atención en el ad extra, mientras que la creación es origen de la eclosión de aquello más intrínseco y genuino de cada quien, permitiendo una amplia diversidad que, con frecuencia, tampoco resulta cómoda para la organización de entornos relacionales tan plurales. Comprensión, responsabilidad y creación son ejemplos de procesos en los que emerge el ser, y que pueden desplegarse en función del momento evolutivo de la persona, de modo gradual y progresivo. En los tres casos, el centro estará en la interioridad, y supone haber desarrollado la capacidad de mirar hacia dentro, de tomar conciencia del propio ser, y de un elevado grado de responsabilidad para con ella.

La pedagogía, desde antaño, ha hecho bandera del prestar atención en el aula, del maestro, del libro, de los contenidos de tipo cognitivo, y, en los últimos decenios, de las múltiples pantallas que presiden el centro del aprendizaje

(televisión, ordenador, iPad…). Sea como fuere, el objeto de conocimiento educativo pasó del magistrocentrismo al paidocentrismo, y, actualmente, se ha focalizado en el pantacentrismo (por hegemonía de la pantalla), situando siempre el objetivo educativo ad extra, descuidando el real objetivo educativo, el ad intra.

Las próximas pantallas pedagógicas podrán ser los espejos, que inviten a mirarse, conocerse y reconocerse, tanto en nuestra identidad corpórea –primer elemento constitutivo de quiénes somos y a través del cual percibimos y nos relacionamos con la realidad– como por aquella más intrínseca cuyo canal de relación y delimitación con el exterior sigue siendo la misma epidermis. En esta línea, las pedagogías de la interioridad prestan atención a aquello que emerge del más adentro, cuyo canal de expresión lo constituye nuestra realidad corpórea: la expresión del rostro; la mirada; la perceptibilidad táctil, olfativa, gustativa, y todas aquellas formas de comunicación no verbal pero no por ello menos comunicativas. También esa misma comunicación epidérmica ha conllevado sus toxicidades, cuando la querencia ha primado un deseo de apropiación de la corporeidad ajena con afán de privacidad, cayendo en el peligro de reducir a la persona meramente a la realidad corpórea. La interioridad que alberga toda corporeidad, y está en sí misma, es tesoro cuya propiedad tan solo pertenece a cada quien. Desidentificarse del propio cuerpo ha provocado una falsa división propia de los dualismos en los que se mueve nuestra sociedad.

Relación educativa ad extra como barómetro del ser

En palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire, «la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo». Por ello, apostar por una pedagogía de la interioridad supone partir de la capacidad transformadora de la persona, sabiendo que entre exterioridad e interioridad no hay dualismo, sino una secuencia de continuidad. La interioridad es el camino del que emerge la exterioridad, la relación adecuada con la alteridad, sea animada o inanimada. De hecho, el viaje hacia el propio interior tiene camino de regreso y no finaliza en el solipsismo individualista. Queda expresado también en Bárcena (1997):

> Lo que cada uno es –su particular identidad– está esencialmente definido por el modo en el que las cosas le son significativas. Somos los que somos en la medida en que nos movemos en una cierta urdimbre interlocutoria, en un espacio de interrogación y de interrogantes.

Espacios y tiempos de mayor quietud son, a menudo, los de eclosión de libertad y autoconfianza plenas, donde emergen la conexión con ese más

adentro. Desde la verdadera conexión con lo que cada quien es, podemos desplegar con autenticidad el ser más primigenio y devenir plenamente lo que somos, alejados de autocentramientos solipsistas.

Una concepción antropológica integral está en el sustrato de estas propuestas pedagógicas, partiendo de la realidad humana como ser holístico, con múltiples facetas que desplegar, desde las más cognitivas hasta aquellas de carácter intuitivo, perceptivo, sensorial y emocional.

Por ello, entendemos que la interioridad no se opone a la externalidad, sino que es vía y camino hacia ella. Un viaje hacia la geografía interna que no lleve a la alteridad será indicador de introversión, autocentramiento e individualismo, y no garantizará el proceso de paz interna que permita trazar el camino hacia el reto de la paz externa. Así como una paz externa que no emerja de esa paz interior, que no es solipsismo, descentrada de uno mismo, poca perdurabilidad en el tiempo podrá mantener, por fugaz y líquida. Lo opuesto, pues, a la interioridad sería ese paseo superficial por la vida, sin atención, sin ese darse cuenta imprescindible en cualquier proceso de aprendizaje para que se consolide. Percatarse de la realidad real, percibir cuanto acontece, es vacuna contra el automatismo y la inercia que llevan al sinsentido. No hay paz verdadera sin conocimiento propio, y los procesos de transformación interna no son aislamiento. Por ello, la clave del éxito de desarrollo de esa dimensión interior es que remita a la dimensión exterior, que dé apertura a la capacidad de implicación, de compromiso y responsabilidad.

No en vano, en los grandes líderes sociales y en quienes han liderado grandes cambios personales, emergen personalidades con claras convicciones (espirituales, sociales e intelectuales). Así, se han mantenido fieles a sí mismos, han sabido ser «amos de su destino, capitanes de su alma», como reza el poema Invictus que inspiró y mantuvo a Mandela fiel a sí mismo y libre incluso en prisión. Quienes se forman hoy en día en las aulas universitarias intuyen esa ansiada fuerza interior que emerge de procesos personales de autenticidad.

Así pues, el camino más largo es siempre hacia dentro. Se trata de ese itinerario de vida que nos mantiene en constante movimiento, en una atenta atención permanente para desplegar el propio ser.

Aun cuando pretendemos hablar, teorizar y reflexionar sobre el ser y su aprendizaje educativo, hacemos nuestras las palabras de Ignacio de Antioquía: «Vale más callar y ser, que no hablar y no ser». Toda una pedagogía del silencio, como escenario necesario para la eclosión del ser.

Iniciar el análisis de las relaciones educativas con una propuesta de trabajo de la interioridad y el autoconocimiento parte de lo que las diferentes teorías del autoconocimiento humano ofrecen, tanto desde la psicología como desde la pedagogía. Se trata de apuestas que se adentran en la dimensión educativa del

ser, y que requieren de espacios y tiempos de sosiego, de aquietar los ruidos externos y escuchar esa fuerza que emerge del interior:

No importa dónde estés,
ni lo que te digan que debes hacer.
Siempre que tengas una duda,
descansa un momento
y escucha lo que te dice tu voz interior.
No te apresures en tu camino,
ni sigas los pasos de otros.
Siéntate, descansa un momento
y escucha tu voz interior.
Esta es la voz que te busca y guía,
trae pureza a tus sentimientos
y te da la libertad de ser realmente
la persona que quieres ser.
Todas las respuestas que buscas las tienes
encerradas en tu limpia y pura voz interior.
(Lao Tse)

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, F. (1997): «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida», en ORTEGA, P. (coord.): Educación moral. Murcia. Cajamurcia.

BERN, D.J. (1972): «Self-perception theory», en BERKOWITZ, L.: Advances dins experimental social psychology. Vol. 6. Nueva York. Academic Press, pp. 1-62.

DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana / Unesco.

FIERRO, A. (2005): «Uno mismo a examen». Escritos de Psicología, núm. 7, pp. 15-23.

ROGERS, C.R. (1961): El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires.Paidós.

VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. (2009): La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos. Barcelona. Gedisa.

Acerca de la autora

Marta Burguet Arfelis

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Especialista en estudios de paz y conflictos, educación en valores y relaciones educativas.

Parte II

8

El aula: gestión y ser

Bartolomé Calero Rubio

Nuestras escuelas, nuestras aulas, deben ser
un lugar para el encuentro y no para el encontronazo.

El alumnado debe percibir el aula como un lugar cercano, abierto, donde se facilite el encuentro relajado con compañeros y compañeras y profesorado. Un lugar donde, además de aprender a aprender, se puedan compartir objetivos y emociones; un lugar donde los conflictos se resuelven mediante el diálogo y la asertividad; un lugar para convivir bajo el respeto y la tolerancia, comprendiendo y siendo comprendido, respetando y siendo respetado.

Controlar el aula no es fácil ni imposible. Mantenerla por la estrecha franja del encuentro, entre la imposición autoritaria y el descontrol de quien no maneja la situación, es una interesante tarea para la que merece la pena formarse y estar preparados a conciencia.

El profesorado puede optar por la imposición autoritaria (en ocasiones irracional) aplicando medidas punitivas o sancionadoras que miran al pasado, o bien por la autoridad moral, de la empatía y el diálogo, aplicando medidas preventivas sobre el alumnado y su entorno, que miran al futuro.

La que más cuesta, pero la que mayor bienestar y eficacia proporciona, es la autoridad moral, muy necesaria hoy en nuestras aulas. Para conseguirla, podemos hacer uso de las siguientes estrategias que nos ayudarán, sin lugar a dudas, a llevar a cabo una saludable gestión de aula partiendo desde el individuo y teniendo al SER como elemento protagonista de dicha gestión.

Antes de entrar

En cierta ocasión, un viajero regresó al cabo de mucho tiempo a su pueblo y se paró junto

a lo que parecía una nueva construcción de algún tipo de edificio. Al no saber de qué se trataba, decidió acercarse a uno de los trabajadores que estaban construyendo tabiques y le preguntó: «Perdone, ¿podría hacerme el favor de decirme lo que está construyendo aquí?».

El trabajador, muy mal humorado, contestó: «¿Que qué estoy haciendo aquí? ¡¡Yo solo sé que trabajo de sol a sol por cuatro monedas, estoy cansado y me siento frustrado!!».

Nuestro viajero, al no satisfacer su curiosidad, decidió acercarse a un segundo trabajador que realizaba la misma tarea y le planteó la misma pregunta.

El segundo trabajador, algo serio, contestó: «Mire usted, yo construyo un tabique de ladrillos. Debe tener estas dimensiones y estar perfectamente alineado. Solo me limito a lo que me han indicado».

Bueno, nuestro viajero tampoco obtuvo la respuesta que buscaba y decidió hacer a otro trabajador la misma pregunta.

El tercer trabajador, muy contento y entusiasmado por lo que hacía, contestó: «¿Que qué hago aquí? ¡Yo estoy construyendo el nuevo ayuntamiento de mi pueblo! ¡Es fantástico que yo pueda participar en la construcción de este edificio que perdurará por los tiempos!».

Por fin, nuestro viajero obtuvo la respuesta que buscaba, pero además tuvo la suerte de recibir una lección: los tres trabajadores hacían lo mismo, construir tabiques, tan solo la percepción que tenían de lo que hacían es lo que los convertía en personas tristes y frustradas, o en personas alegres y entusiasmadas.

Todo el profesorado realiza la misma función, enseñar y educar a personas, y tan solo la percepción que tengamos de esa tarea antes de entrar a nuestro centro, a cada aula, será lo que nos convertirá en personas frustradas o en personas ilusionadas con nuestra labor. Los frutos que obtendremos al terminar cada hora de clase estarán estrechamente relacionados con dicha percepción.

Saludar es dar salud

En ocasiones, entramos a clase contando baldosas, sin mirar a la cara de quien nos encontramos, pronunciando en su caso un simple y silencioso «hola», comenzando la clase sin siquiera haber mirado a las personas que tenemos delante y sin habernos cuestionado siquiera el estado en el que se encuentran, preocupándonos tan solo de los contenidos que debemos impartir.

Si la cara es el espejo del alma, también lo es el alma de la cara, hasta tal punto que existe una estrategia que consiste en colocarse un lápiz entre los dientes, lo cual obliga a dibujar una sonrisa artificial en nuestro rostro, convirtiéndose al cabo de uno segundos en una sonrisa real, es decir, nuestra alma se ha contagiado de nuestro rostro. Por lo tanto, es importante hacer el esfuerzo de asistir a nuestra clase con una sonrisa en el rostro, para contagiarnos de ella y transmitirla a los que nos rodean.

Saludar es dar salud. Saludar no es tan solo decir «Buenos días, abrid el libro por la página 36», sino desearle lo mejor a cada alumno y alumna. Es darse la mano, una palmada en la espalda con unas palabras de ánimo y, en ocasiones,

una simple mirada de complicidad.

Un corazón alegre predispone una mente abierta y relajada; por ello, en multitud de ocasiones, me coloco en la puerta del aula y voy saludando al alumnado a la vez que entra en clase dándole la mano, con una sonrisa y un «¿Cómo estás?», «Me alegro de verte, «¡Tú sí que vales!, «Hoy será un buen día», «¡Ánimo campeón!»…

También es interesante hacerlo en otros idiomas, si se tienen alumnos procedentes de otros países, para mostrar acercamiento y empatía.

Saludar personalmente al alumnado antes de entrar a clase supone:

- Una estrategia preventiva que puede desmontar las malas intenciones que algún alumno traiga a clase.
- Relajar al alumnado aceptando y reconociendo la figura del profesor o profesora desde un primer momento, superando el miedo que, en ocasiones y sin razón, pueda aparecer.
- Obtener una primera información sobre el estado emocional en el que se encuentra cada alumno o alumna, lo cual nos puede servir para anticiparnos a los hechos (prevenir).

Relación: atención - tiempo

La atención del alumnado y el tiempo de cada exposición o clase están inversamente relacionados, de manera que dicha atención disminuye a lo largo del tiempo. Esta simple relación es aplicable tanto a cada hora de clase como a cada jornada escolar, y no tenerla en cuenta puede ser una frecuente fuente de conflicto.

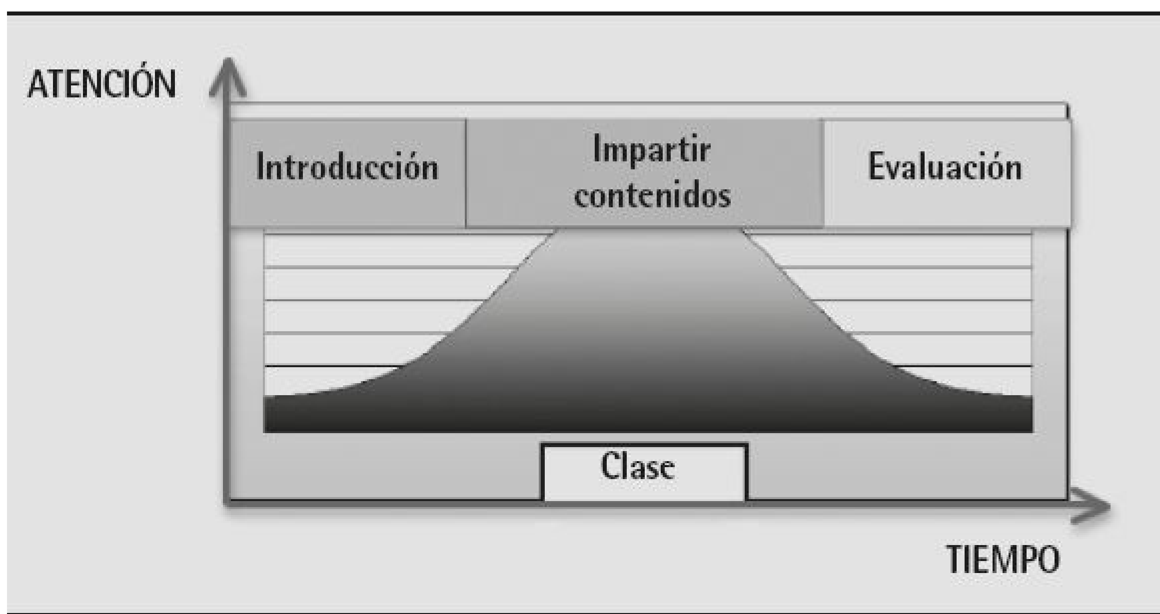
No olvidemos que cuando disminuye la atención, el trabajo o el rendimiento del alumnado, en ocasiones no se debe a falta de interés, a no querer hacerlo, sino simplemente a que es su propio cuerpo el que se niega a hacerlo. Frente a esto, la ilusión, la motivación, la innovación en las formas y la sorpresa pueden ser herramientas que prolonguen al máximo la atención y el interés del alumnado.

Por lo tanto, y tal como figura en el cuadro 1, es importante utilizar los primeros minutos para saludar, interesarse por el bienestar del alumnado o explicar lo que en dicha hora vamos a hacer. Una vez el alumnado comienza a desarrollar una atención óptima, podremos exponer y explicar los contenidos académicos o cognitivos de la materia o asignatura en cuestión. Por último, no es conveniente estar hasta el último minuto explicando, pues es posible que el alumnado ya haya desconectado de la explicación. Así, es importante utilizar los

últimos minutos para realizar una evaluación de lo explicado, indicar el contenido de la siguiente clase o, simplemente, desearles un buen día.

Es necesario tener en cuenta esta cuestión si queremos entender la didáctica como el hecho de enseñar y aprender; luego, si no se aprende, no se enseña. Evidentemente, el profesor podrá poner todo su empeño, ilusión e interés en explicar lo mejor posible los contenidos académicos, pero si el alumnado no los aprende, ya sea porque no quiera o porque no los entienda, entonces no se ha enseñado. La didáctica, por tanto, no se ha desarrollado.

Cuadro 1. Evolución de la atención a lo largo de una clase



Conocer y expresar el estado emocional

Las emociones son fenómenos psicofisiológicos que determinan nuestras actuaciones o estímulos ante circunstancias concretas, alteran nuestra atención y modifican nuestras conductas y respuestas. Las emociones hacen que nos movamos, pues nunca actuamos o decidimos por pura razón, ni al elegir la ropa que nos vamos a ponernos, ni al pintar una habitación, ni al comprar un sofá.

Por lo tanto, saber y conocer el estado emocional que siente o envuelve tanto al grupo de personas al que nos vamos a dirigir como a cada individuo en particular es importante para desarrollar dicha actividad docente. Un lunes a primera hora, un viernes a última, una mala noticia, un fracaso en la clase anterior, un desencuentro entre varios compañeros de la clase, un conflicto familiar o con un profesor son circunstancias que pueden minar el estado

emocional de una clase o de un alumno o una alumna en concreto.

El profesorado debe ser consciente de ello y actuar en consecuencia, pues de lo contrario sus esfuerzos por enseñar y gestionar el aula pueden ser inútiles y verse conducidos al fracaso.

Como ejemplo, y para tener conocimiento de dicho estado emocional, podemos desarrollar la siguiente dinámica:

En primer lugar, explicar que de emociones hay muchas, como pueden ser: satisfacción, felicidad, júbilo, nostalgia, soledad, ilusión, esperanza, desesperación, vergüenza, decepción, asco, envidia, ira, amor, etc., pero son el miedo, el enfado, la culpa y la exigencia las que, posiblemente, más conflictos generan.

Al pasar lista cada día en clase, se le pide a cada alumno o alumna que indique un número del uno al diez. Dicho número expresará el estado emocional con el que se encuentre en ese momento, correspondiéndose el 1 con una emoción negativa, como podría ser la ira o el miedo, y el 10 con una emoción positiva, como podría ser la felicidad o el amor.

Además de este número, debe explicar sin entrar en detalles el motivo que le ha llevado a sentir o padecer dicha emoción. Hecho así, al pasar lista nos podríamos encontrar expresiones como:

- Un 9. Emoción: amor. Motivo: este fin de semana me he enamorado.
- Un 8. Emoción: Satisfacción. Motivo: he aprobado un examen.
- Un 7. Emoción: Felicidad. Motivo: es viernes a última hora.
- Un 4. Emoción: Desesperación. Motivo: es lunes a primera hora.
- Un 3. Emoción: Enfado. Motivo: he suspendido sin motivos.
- Un 2. Emoción: Miedo. Motivo: en el recreo me quieren pegar.
- Un 1. Emoción: Ira. Motivo: me han robado el móvil.

Todas estas respuestas nos pueden proporcionar información sobre el estado individual o de la clase en general, y como consecuencia podemos extraer conclusiones para:

- Determinar el nivel académico que podemos imprimir a la clase, así como la profundidad o exigencia de los contenidos.
- Introducir cuñas emocionales que, a modo de relato, anécdota o comentario, puedan subir el estado anímico de la clase o de algún alumno en particular (claro está, sin dirigirnos directamente a él sino al grupo en general).

- Ayudar al alumnado a identificar las emociones que siente, así como las causas que las originan, de tal modo que, actuando sobre ellas, pueda paliar o potenciar dichas emociones negativas o positivas, respectivamente.

Evidentemente, si un alumno durante varios días se adjudica un número muy bajo, quizás sea el momento de hablar con él personalmente para interesarnos y analizar las causas de dicho estado emocional, siempre desde la libertad, el respeto y la voluntariedad.

Seguro que nos entenderíamos mejor si todos asistiéramos al instituto o a la escuela con un letrero pequeñito que indicara nuestro estado emocional en ese día o momento: alegre, triste, motivado, feliz, desesperado, asustado, rechazado, admirado, querido, despreciado… De ser así, muy posiblemente nos sería más fácil ponernos en el lugar de la otra persona para comprenderla y ayudarla, desarrollando la empatía, solucionado los conflictos desde el diálogo y el respeto, y mejorando con ello la convivencia en el aula y en el centro escolar.

Las normas claras

Evidentemente, no se pretende aquí enumerar las normas necesarias para desarrollar una buena convivencia, pues cada una exigirá normas contextualizadas a la misma y dependientes de las personas y las circunstancias que intervengan, aunque algunas sean comunes a todas.

No obstante, y dada la importancia que las normas tienen en el hecho de que una convivencia sea precisamente eso, vivir con, es preciso detenerse para analizar, al menos, el proceso para elaborar dichas normas.

En primer lugar, debemos tener en cuenta dos tipos de normas:

- Normas explícitas. Se recogen por escrito y, supuestamente, regulan la convivencia. Deben ser pocas; entenderse fácilmente; estar formuladas en positivo y cumplirse, pues de no hacerlo se convierten sistemáticamente en otra de signo contrario. Además, deben permitir su modificación si no cumplen su función.
  Ejemplo de norma: «Debemos ser puntuales a la hora de entrar en clase». Si se deja entrar a un alumno tarde a clase, la norma se convertirá en: «Se puede llegar tarde». Ahora bien, la norma se debe poder modificar o contemplar la excepción (siguiendo el ejemplo: en el caso de que el transporte escolar sufra un retraso).
- Normas implícitas. Sin estar redactadas, rigen el funcionamiento de una convivencia, mediante la rutina y la costumbre. Por ejemplo: comer

sentados, mantener silencio a la hora de dormir, hablar con tono relajado, escuchar cuando nos hablan, etc.

En segundo lugar, las normas deben elaborarse en el momento en el que se hagan precisas, cuando surja la necesidad de establecer dicha norma.

Tradicionalmente, las normas se han redactado todas al mismo tiempo y con igual importancia, con lo que suelen ser muchas y algunas innecesarias, además de estar fuera de contexto y aparecer de forma teórica. Las personas las ven como algo externo, al no tener en cuenta las circunstancias que rodean a cada situación, perdiéndose así la oportunidad que presta el proceso de aprendizaje en la elaboración de una norma.

«Las normas claras» no quiere decir que estén claramente escritas y expuestas en la clase para que todo el alumnado y profesorado pueda verlas y contemplarlas. «Las normas claras» supone que deben estar claramente establecidas, comprendidas y consensuadas por todas las personas que van a tener relación con ellas.

Para ello, y frente al método tradicional, se plantea otra estrategia para determinar y elaborar dichas normas de manera progresiva y en el momento en el que surja la necesidad de la norma. Las diferencias entre un método u otro las podemos ver en el cuadro 2 (véase en la página siguiente).

Si las normas se elaboran progresivamente, en el momento que surja su necesidad, se fijarán solo las normas necesarias y más relevantes reduciendo así su número. Se conocerán por su puesta en práctica, contemplando así las circunstancias que rodean a cada situación concreta que las hace necesarias, con lo cual, se contextualizan y las personas las verán como algo propio, creciendo democráticamente mediante su proceso de elaboración.

Por último, en tercer lugar, debemos reconocer que la efectividad de las normas depende en gran medida de las consecuencias de su incumplimiento, y de su cumplimiento; luego a cada norma le deben acompañar sus consecuencias propias, tanto de ser cumplidas como de no serlo.

Así pues, los pasos para establecer una norma son:

- Se da lugar la circunstancia que hace precisa una norma.
- Se explican las razones que hacen necesaria una norma para evitar dicha circunstancia.
- Se fija la norma que regule la rutina por consenso.
- Se establecen las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento ocasional y reiterado. (No es lo mismo que se incumpla una norma ocasionalmente, lo cual puede suponer un descuido, que incumplirla reiteradamente, lo cual supone una intencionalidad.)

- Se comprueba que la norma se puede modificar, si las circunstancias lo hacen necesario.

Cuadro 2. Método tradicional versus método progresivo en la elaboración de normas

MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO PROGRESIVO (o según el caso)
Se fijan muchas normas, muchas innecesarias.	Se fijan solo las normas necesarias.
Todas las normas aparecen con igual importancia.	Se resaltan las normas más relevantes.
Todas se establecen al mismo tiempo.	Se establecen antes las más urgentes.
Se presentan fuera de contexto y de forma teórica.	Se presentan de forma práctica y actual.
No tienen en cuenta las circunstancias que rodean a la situación.	Se contemplan las circunstancias que acompañan a las situaciones.
El alumnado las suele ver como algo externo y teórico.	El alumnado las vive como algo propio y práctico.
No se aprovecha su elaboración.	Se aprovecha su elaboración para crecer moralmente.

Habilidades sociales: motivación

Dentro del aula hay ciertas habilidades sociales de relevante importancia como son la motivación, el pensamiento de perspectiva, la asertividad, el saber pensar, el responder positivamente al fracaso, el conocer y controlar las emociones, el negociar y cooperar.

Para motivar al alumnado, seguro que existen multitud de propuestas o estrategias, de las cuales se puede optar por las siguientes:

- Deseo x Valor x Expectativas = Motivación. Está claro, si uno de los factores de un producto es cero, el resultado también lo será. Si el valor que para mí tenga ser número uno en el ranking de tenis es infinito, pero mis expectativas como jugador de tenis son nulas, ello llevará consigo una ausente motivación para conseguir dicha meta, aunque mi deseo de conseguirla sea considerable.

  Del mismo modo, me puedo ver totalmente capacitado para correr una media maratón de 21 kilómetros, pero puede ser que, aunque tenga el deseo de hacerlo, sea altruista y no tenga el valor que yo exijo para correrla. En este caso, la autoestima de nuevo brillará por su ausencia y, por lo tanto, muy posiblemente no corra esa media maratón. Así pues, es importante provocar el deseo, inducir expectativas y aportarle valor al proceso educativo y académico del alumnado.
- Asumir las causas. Si un alumno que no ha estudiado atribuye el fracaso en

un examen a su mala fortuna, posiblemente deba asistir al próximo con su amuleto de la suerte. Es importante ayudar al alumnado a atribuir sus éxitos y fracasos a las causas reales que los dieron como resultado, y no otras. Desde esa perspectiva, reconociendo que cuando se trabaja se consiguen mayores rendimientos, recordando algún éxito tenido en el pasado cuando la causa fue el esfuerzo, se conseguirá, sin lugar a dudas, aumentar la motivación.

- Establecer metas claras y posibles. Una meta puede ser cualquier proyecto que se desee realizar o conseguir. Plantearla de forma clara y concreta ayuda a tener éxito, al poder identificar lo que queremos conseguir. Además, debe ofrecerse en el momento oportuno para que sea posible su consecución.

  Lo podemos entender con esta pregunta a modo de ejemplo: «¿En qué momento un padre le quita los patines a la bicicleta de su hijo pequeño?».

  La meta que nos propongamos ha de reunir una serie de requisitos. Debe ser una meta:

  - Sincera, algo que realmente queramos hacer o deseemos alcanzar.
  - Personal, no algo que venga impuesto por alguien desde fuera, sino desde la propia intención de la persona.
  - Realista, ver y creer en la posibilidad real de conseguirlo en un plazo relativamente corto de tiempo.
  - Divisible, que podamos determinar las secuencias o los pasos que debemos dar para conseguirla.
  - Medible, que podamos constatar y evaluar lo que hemos logrado y lo que nos falta para alcanzarla.

  Ejemplos de algunas metas pueden ser: montar en bicicleta, obtener una buena nota en un examen, ser más popular, llevarse bien con los hermanos.

El entrenamiento o la práctica de las habilidades sociales supone un mejoramiento de las mismas, lo que nos proporciona mayor satisfacción y nos lleva de nuevo a practicarlas y desarrollarlas más.

Es importante saber que hay cualidades o capacidades personales con las que nacemos y que nadie nos puede cambiar; por ejemplo: nuestro carácter, nuestro físico, nuestra personalidad. En la vida, estas cualidades o capacidades son las cartas que a cada uno le han tocado en suerte, y nadie puede cambiárnoslas. No obstante, no gana quien mejores cartas tiene, sino quien mejor las juega.

Visión positiva del conflicto

No hay duda de que el conflicto es una oportunidad para crecer y formarse. En ocasiones, podríamos decir que incluso es necesario, pues nos plantea nuevos retos y nos descubrimos en profundidad, adquiriendo nuevas capacidades y ampliando los límites de las mismas. El conflicto nos ayuda a conocernos mejor y a conocer a quienes nos rodean.

Ante el conflicto, es necesario que abandonemos la visión o perspectiva reactiva y la sustituyamos por una proactiva.

En la visión reactiva:

- El conflicto es considerado como algo negativo y destructivo.
- Se adopta un trato diferente con las personas que intervienen en el mismo.
- Consideramos esta diferencia como una deficiencia, lo cual nos puede crear prejuicios difíciles de eliminar.
- Se extiende la cultura del no, del rechazo al conflicto y las personas conflictivas, con lo cual elegimos a los elegidos, es decir, los buenos serán más buenos y los malos serán más malos.

En la visión proactiva:

- El conflicto es considerado como una oportunidad para educar y crecer personalmente.
- Se adopta un trato deferente hacia el alumnado que carece de ciertas pautas, normas o habilidades sociales que le llevan a ocasionar o formar parte de comportamientos conflictivos. A este alumnado debemos prestarle una especial atención con la intención de ayudarle a consolidar técnicas preventivas de autocontrol emocional y de relaciones interpersonales. Tal puede ser el caso del proyecto de tutoría compartida, que consiste en una estrategia pedagógica basada en la acción tutorial personalizada y orientada al alumnado con perfil conflictivo, absentista o falto de habilidades sociales para desarrollarse interpersonalmente, interviniendo de manera conjunta y voluntaria alumnado, profesorado y familia, y utilizando para ello técnicas de orientación personal, familiar, social y académica.
- Se extiende la cultura del sí, del reconocimiento de que en la convivencia aparecen conflictos, y de que estos no son ni negativos ni positivos, sino lo que es positivo o negativo es la forma en que los afrontamos y, por tanto, las consecuencias de la solución a los mismos. Esta cultura del sí sugiere la unidad y la importancia de todas las personas que interactúan en dicha convivencia.

Autoridad moral

A la hora de gestionar nuestra aula, podemos elegir la autoridad impuesta por el miedo, la autoridad moral, o bien no tener autoridad, con lo cual tampoco existiría gestión.

Quizás en otros tiempos fuera o existiera otra, pero, en los actuales, pienso que es la autoridad moral la que más beneficios puede traernos, tanto a profesorado como alumnado, conllevando un mejor rendimiento escolar y un mayor bienestar personal.

Para conseguir dicha autoridad moral, deberíamos tener en cuenta las siguientes premisas:

- Premiar al alumnado ayudándolo a obtener los objetivos deseados.Todo alumno o alumna asiste al centro cada día con objetivos o pretensiones, bien sea aprobar un examen, conocer a una chica o a un chico, ganar el partido de fútbol, llamar la atención en clase o solucionar su problema con el ordenador portátil. Si estamos prestos a ayudarles a conseguir dichos objetivos dentro de nuestras posibilidades, seguro que nos ganaremos su respeto y, con ello, comenzaremos a ganar autoridad moral.
- Disponibilidad del profesorado para buscar y encontrar soluciones justas y eficaces a los conflictos. Si le preguntamos a un alumno que ha sido castigado con copiar doscientas veces «En clase no se interrumpe cuando habla el profesor» si el castigo es justo y eficaz, muy posiblemente nos contestará que quizás fue justo, pues se lo merecía, pero no fue eficaz, pues con él no aprendió nada. Es decir, desperdiciamos una fantástica oportunidad para enseñar a dicho alumno a respetar el turno de palabra. Claro está que es necesario dar solución a los conflictos, pero que esta sea una solución justa, en tanto que se lo merezca y no atente contra la dignidad de la persona, y eficaz, es decir, que sirva para aprender y evitar el mismo conflicto en futuras ocasiones.
- Ser una referencia importante, transmitiendo valores o cualidades que el alumno valora. Seguro que cada persona poseemos un valor, una cualidad, una habilidad, que, si se pone al servicio del alumnado, hace que este personifique la figura del profesor o profesora y nos valore por lo que hacemos y por lo que somos.
- Ejercer autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo. Esta premisa precisa de mucha habilidad para caminar por una estrecha franja entre el desorden y el miedo. La confianza, el acercamiento y cierta complicidad junto a la autoridad pueden hacer que esta se convierta en una verdadera autoridad moral.

Ser, hacer y saber

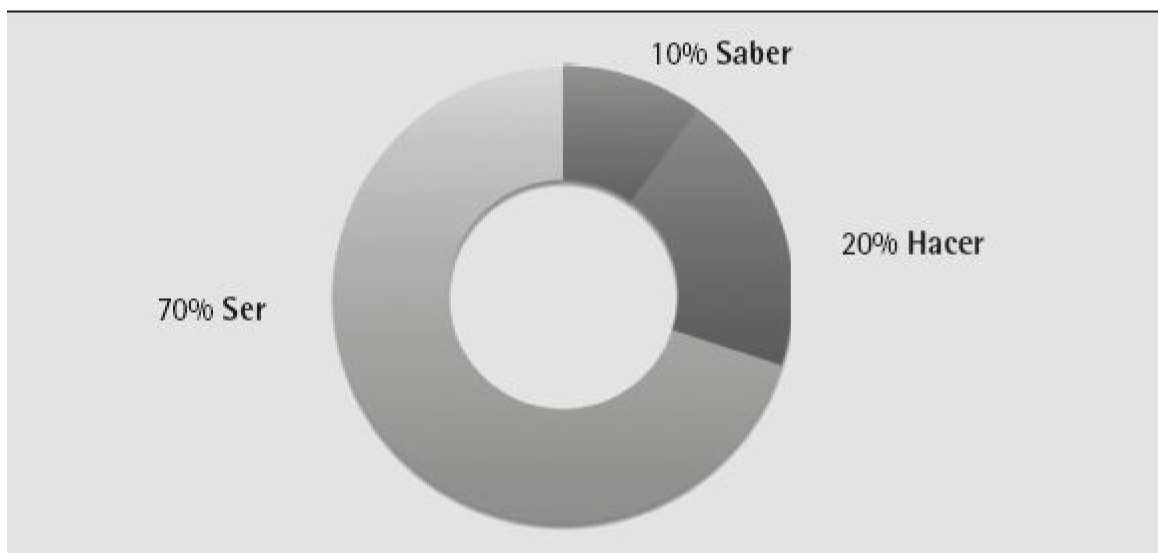
Para terminar este capítulo dedicado a la gestión del aula, es interesante pararnos a pensar en algo más que lo puramente académico o cognitivo a la hora de preparar una sesión de formación.

Es importante, tal y como se muestra en el cuadro 3, tener en cuenta que el saber y el hacer ni lo son todo ni son lo más determinante. Debemos destacar que, en muchas ocasiones, en nuestras clases es más útil y relevante el cómo se enseña, el cómo trasmitimos los contenidos, el SER de la persona, que lo que se enseña.

En general, de lo que hacemos, podríamos suponer que el alumnado retiene u observa un 70% del ser (cómo somos cuando estamos frente a ellos) y un 20% del hacer (lo que hacemos, cómo transmitimos y qué herramientas utilizamos para hacerlo), mientras que tan solo retiene un 10% del saber (conocimientos o contenidos que le transmitimos).

Por lo tanto, si nos aplicamos en el ser y en el hacer, es decir, más en el cómo enseñamos que en lo que enseñamos, resultará como consecuencia un gran saber de los contenidos transmitidos.

Cuadro 3. Saber, hacer y ser: una propuesta orientativa



El huevo sorpresa

Suele ser costumbre para mí y para mi hija comprarle uno de esos huevos sorpresa los viernes por la tarde. Cuando salimos de casa y tomamos la calle que nos lleva al ansiado lugar por mi hija, esta no para de preguntarme con emoción e ilusión «¿Qué me tocará hoy en el huevo, papi? ¿Qué sorpresa habrá hoy en el huevo, papi?»... Y así, pregunta tras pregunta hasta comprarlo. Sin embargo, mi hija nunca me preguntó por el sabor o el aspecto y forma de aquel huevo sorpresa.

Esta anécdota personal, pero tan común para muchos padres me hizo reflexionar y sacar unas conclusiones que paso a exponer:

- En primer lugar, se cumple la ecuación para la motivación, pues este huevo de chocolate provoca el deseo de comerlo entre los niños y niñas, está dotado de expectativas para adquirirlo, y les ofrece el gran valor de la sorpresa que llevan dentro.
- En segundo lugar, mi hija nunca me preguntó a qué sabía el huevo sorpresa. Nuestro alumnado ya sabe el aspecto de nuestras aulas y de nuestras clases. Nuestro alumnado ya sabe el aspecto y el carácter del profesorado. Por lo tanto, el profesorado podemos y debemos sorprender a nuestro alumnado para provocar el deseo, transmitirle emociones y llevarle a la motivación.
- Y, en tercer lugar, a mi hija era el interior del huevo lo que dotaba aquella experiencia de sentido. Era el objetivo y el sentido único que daba valor a esta experiencia que todos los viernes por la tarde vivimos.

En definitiva, podemos, tenemos el deber de trabajar con y desde la persona en sí, con y desde el individuo. Solo desde el ser, desde el interior de cada persona, podremos llevar a cabo los cambios que deseamos para nuestra escuela y, a su vez, podremos llevar a cabo la tarea de ser mejores personas.

Acerca del autor

Bartolomé Calero Rubio
Profesor en el IES Antonio María Calero de Pozoblanco y coordinador en el mismo de los proyectos «Escuela espacio de paz», «Mediación escolar» y «Tutoría compartida», es también formador de formadores en cultura de paz, convivencia y resolución de conflictos.

9

El ser corporal

Paula Gelpi Fleta

El movimiento es un proceso dinámico
en el que las emociones, percepciones, motivaciones
e interacciones interpersonales logran expresarse.
(Damasio, 2006)

El proyecto PIE y el programa CAPA

Mi experiencia se enmarca dentro de dos proyectos educativos: PIE (Pedagogía de la Interioridad en la Escuela), como un trabajo conjunto de Jesuitas Educación y la Cueva de San Ignacio de Manresa (Centro de Espiritualidad), en el que intervenimos con alumnado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos, y el «Programa CAPA para comunidades educativas éticas y emocionalmente ecológicas», dirigido especialmente a la formación de profesorado (complementando la experiencia con talleres para familias y niños y niñas en todos los ciclos educativos) y promovido por el Instituto de Ecología Emocional (Cataluña y Aragón) junto con la Fundació Àmbit, entidad para el crecimiento personal, la gestión emocional y el trabajo en valores.

Estas actividades pretenden sensibilizar al participante hacia la conexión con uno mismo, la comprensión y experimentación de las diferentes dimensiones que nos componen como personas: corporal, emocional, mental, social-sistémica y espiritual o esencial. Exploramos nuestros intangibles: pensamientos, creencias, sentimientos, emociones, sueños, intuiciones… para hacerlos más nuestros. Presentamos un viaje de autoconocimiento y de unión con lo más esencial de nuestro ser, que nos permita salir fortalecidos hacia los demás y el mundo con mayor sensibilidad, atención, amor, autonomía y compromiso, sembrando el

camino hacia la trascendencia. Lo hacemos desde distintos lenguajes: cuerpo, arte, palabra, naturaleza, música, silencio… Incluimos recursos metodológicos valiosos como las metáforas, las ideas fuerza, los relatos y los paralelismos con la naturaleza que propone la ecología emocional (Conangla, Soler y Soler, 2012), desde los que se pueden abordar de forma sencilla aspectos complejos de la persona.

¿Qué papel desempeña la dimensión corporal en la interioridad?

Nuestra identidad reside en el propio cuerpo. Nos permite un lugar en el mundo, es nuestro lugar en él. Nuestra esencia se materializa y se expresa ahí. En el mismo acto inconsciente de respirar, al tomar aliento, se transforma en la propia vida. Por ello, el cuerpo es un espacio sagrado, porque cada uno aquí es un ser sagrado (Guindulain, 2013).

El cuerpo acoge y habla de nuestro fenómeno mental y emocional. Nos permite aprehender lo que nos rodea. La toma de conciencia de la realidad a la que pertenecemos, de lo que somos, se realiza desde esta dimensión física, biológica.

Cuando hablamos, nos comunicamos desde esa corporeidad, de la que somos indisolubles. El cuerpo es para el encuentro y la comunicación, para ponerse en el lugar del otro. Cuando lloramos, reímos, cantamos de alegría, abrimos los ojos por la sorpresa o tocamos para transmitir cariño, acompañamiento, amor… lo hacemos desde nuestro ente corpóreo. Porque las sensaciones que recogen nuestros sentidos y que genera nuestro cuerpo son las que se traducen en todo tipo de afectos que nos guían en la vida, que nos avisan, como luces en el devenir.

Según la antropología filosófica moderna de Max Scheler (Parent, 2007), también el alma posee sentimientos, los sentimientos puros del yo. Desde esta perspectiva, el alma y el cuerpo pertenecen al mundo de la corporeidad. El alma, el lugar donde se alberga la naturaleza más íntima de cada uno, tiene una sensibilidad que excede y trasciende a la percepción física, pero que no es ajena a la conciencia corporal. La percepción sensible nos abre a una nueva conciencia de la realidad y nos permite abrirnos a una dimensión más profunda. El alma nos pone en contacto con una realidad mayor de nosotros mismos. En el camino de aprender a sentir, de buscar la verdad de las cosas y la de nuestra naturaleza, el cuerpo tiene su función. Difícilmente uno podrá entenderse dentro de sí en lo más sutil, si fuera, en lo corporal, no se siente, siendo ello una manifestación de

nuestra parte más íntima. Incluso, en ocasiones, nuestro cuerpo tiene más información sobre nosotros mismos y nuestras necesidades que nuestra parte consciente.

Si el cuerpo nos conecta con los instintos, con las emociones, con los otros, con el mundo; si está dentro de los bucles de la razón elevada, de los procesos de pensamiento (Damasio, 2006) y acoge el alma sensible, entonces es prioritario vitalizarlo, rescatarlo, aceptarlo y desarrollar esa inteligencia corporal (Grasso, citado en Castañer, 2006) vinculada a nuestra identidad que nos facilita el camino de entrada a nuestro mundo interior y a la exploración del resto de dimensiones.

¿Cómo se desarrolla la dimensión corpórea en mi intervención educativa?

La acción motriz permite que en un solo acto se perciba, se cree y se transforme. (Trigo, y otros, 1999)

Mi marco epistemológico está basado en la motricidad humana. (Trigo y otros, 2000)

En toda acción motriz, la persona expresa su yo. Por ejemplo, un gesto, una postura o una acción siempre están sostenidos por una energía emocional, una intención, una idea, un valor, un sentido… Por lo tanto, si intervenimos desde lo corporal, lo hacemos desde un punto de vista holístico y sistémico de la persona, no mecánico. Se entiende la motricidad (Sergio, 1996; Trigo, 1999, 2000) como las acciones que implican la corporeidad de la persona (no solo en el hacer, sino también en el sentir, el saber, el conocer, la voluntad, el expresar, el comunicar). Las actividades planteadas son significativas para quien las realiza, proporcionando estados de experiencia óptima (Cziscenmihalyi, 1997; Seligman, 2012), de forma que el individuo actúa con todo su ser y, por lo tanto, favorece esa finalidad de trascendencia. Por ello, la educación de la motricidad contempla la creatividad y el pensamiento crítico, e inculca los valores necesarios para potenciar la humanización de la persona.

La metodología es activa (el alumnado es sujeto activo en su experiencia de aprendizaje), lúdica, creativa, vivencial y reflexiva. Además, respeta y acoge la complejidad y singularidad de cada ser, contempla con importancia el vínculo y la afectividad, y potencia un espacio emocionalmente protegido (Soler y Conangla, 2011) que permita ser uno mismo y compartir solamente aquello que el alumno

o la alumna desee de su mundo interior.

La finalidad es posibilitar a la persona la vivencia de su corporeidad de una forma mucho más plena, alejada solo de lo superficial y la imagen, haciendo consciente su cuerpo perceptivo, el cuerpo sensible o afectivo, el cuerpo técnico, el cuerpo expresivo, el cuerpo comunicativo, el cuerpo creativo (Mateu, citado en Castañer, 2006), el cuerpo templo. Y favorecer que la persona descubra su cuerpo como fuente, canal, motor y punto de partida de muchísimas más facetas, posibilidades y potencialidades de sí misma.

Algunas de las prácticas corporales aplicadas son: expresión corporal (Learreta, Sierra y Ruano, 2005), juegos motrices de diferente naturaleza y dominios de acción (cooperación, cooperación-oposición, oposición interindividual, etc.) (Pellicer, 2011; Lagardera, 2007), danzas colectivas, danza improvisación, relajación (taichí, qi gong), gimnasia cerebral (Dennison y Dennison, 2006), yoga lúdico, masaje, atención plena (respiración consciente, meditación en movimiento), exploración corporal o body scan, atención plena en la vida cotidiana, técnicas de meditación (Rodríguez Ledo y otros, 2012).

Tras la intervención motriz, es indispensable interiorizar la experiencia. Utilizo dinámicas de reflexión (Gelpi, Romero y Tena, 2008). Con todo ello, se crean unas direcciones de pensamiento o de acción que sintetizan para el grupo lo esencial de los descubrimientos y llama la atención sobre lo que podría ser de aplicación para el futuro, para cada individuo y fuera del grupo (Gelpi y otros, 2008).

El taller de interioridad

El trabajo corporal desarrollado en el taller de interioridad tiene como finalidad la consecución de los siguientes objetivos:

- Predisponer a la persona desde la perspectiva psicocorporal. Crear un estado interno de automotivación y concentración. La actividad física influye en las condiciones neurológicas del cerebro (Siegel y Payne, 2014).
- Posibilitar un clima grupal positivo y de confianza.
- Despertar la conciencia corporal como la base de la conciencia emocional.
- Descargar tensión, desbloquear energía acumulada, inquietud, dar salida a las pulsiones. Esta función catárquica afecta al equilibrio tónico emocional y genera bienestar.
- Facilitar la regulación emocional (aportando estrategias como la respiración, relajación, masaje, etc.).
- Conectar con el placer del movimiento.

- Explorar las posibilidades expresivas del cuerpo permitiendo la autoexpresión y la autonomía personal en un marco respetuoso con el yo, dado que la importancia de la técnica es ninguna o escasa (Romero, 1997); no persigue el ideal de modelo de ejecución.
- Promover la comunicación no verbal (mirada, contacto, kinética…), la cooperación y el desarrollo de la afectividad y los vínculos.
- Favorecer la toma de contacto con la capacidad creativa, artística y estética a través de la expresión corporal y la danza. Observar, ser observado, transformar, transformarse.
- Fortalecer el autoconcepto y la autoestima por medio de la afirmación corporal y el desarrollo global de su corporeidad.
- Desarrollar la capacidad sensible profunda y la toma de conciencia interior.

Experiencia práctica

La experiencia práctica que se presenta a continuación, El cuerpo, un universo en miniatura, se materializa en el aula a partir de las siguientes actividades:

1. «Kolam» (Soler y Conangla, 2012). El alumnado permanece tumbado o sentado para llevar a cabo la visualización del relato del kolam.[1] Se explica la idea fuerza de esa metáfora de ecología emocional: comenzar el día conectados a la gratitud, a la inspiración, a la provisionalidad y a la capacidad creadora. La intención es que los alumnos y alumnas incorporen a la vida cotidiana la estrategia del kolam mental.
2. «Creadores del ser». El alumnado crea su propio kolam. Cada alumno modela una figura humana con plastilina que le representará. Mientras los alumnos y alumnas crean sus figuras representativas, deberán identificar las emociones, los pensamientos y las actitudes con las que conectan. Finalmente, agruparemos todas las figuras que han moldeado.
3. «Predisposición psicocorporal». Ha llegado el momento de dar vida a nuestra figura a través de experimentar nuestra propia corporeidad. El grupo se distribuye en círculo. Se propone entonces una secuencia: respiraciones, estiramientos lúdicos de espalda basados en la alternancia tensión/relajación, automasajes, selección de ejercicios de gimnasia cerebral en forma de juegos como el gancho de Cook,[2] yoga lúdico en interrelación corporal promoviendo el contacto físico y la colaboración.
4. «La magia de la danza». Se divide al grupo-clase en 4 subgrupos con el mismo número de componentes. El docente asigna a cada subgrupo una de estas cuatro partes del cuerpo: cabeza, brazos, cadera, piernas. Cada grupo, consensua 2 gestos o movimientos con esa parte del cuerpo que les ha correspondido.

Con una música rítmica (africana, aeróbica, por ejemplo), cada subgrupo muestra a los demás el primer gesto o movimiento creado. El resto de grupos tendrán que repetirlo y aprenderlo. Se van encadenando sumativamente los diferentes gestos o movimientos (de brazos, cadera, piernas y cabeza) creando una danza que deberá repetir todo el grupo-clase. Se repite el patrón para el segundo gesto o movimiento. Esta actividad permite mostrarles un patrón creativo (sumar cada una de las partes del cuerpo) en el que cada subgrupo aporta una idea.

5. «Los mensajes del cuerpo». La consigna, en esta actividad, es formar grupos de cuatro personas. En cada uno de ellos habrá un representante de cada uno de los subgrupos creados en la actividad anterior («La magia de la danza»), esto es: una cabeza, una cadera, unos brazos y unas piernas. Unidos por el movimiento, observarán la comunicación no verbal. La propuesta consiste en crear una danza siguiendo el mismo patrón de ir sumando los diferentes movimientos o gestos creados por cada grupo. El mensaje que transmitirá cada grupo al resto y al mundo es «Paz para todos» o «Vivir en la alegría». No obstante, los grupos pueden ser más abstractos y transgresores, cada uno de ellos decide. Es un tiempo creativo al final del cual cada grupo mostrará a los demás su mensaje, y estos deberán adivinarlo.
6. «Muro de la expresión». En esta actividad, se aborda una dinámica de reflexión. El material que necesitaremos será papel de estraza y ceras. Cubriremos un buen trozo de pared con el papel de estraza e invitaremos a los alumnos y alumnas a expresar mediante dibujos, color, forma o palabras lo que ha representado la experiencia para cada uno de ellos. Al acabar, se lleva a cabo una reflexión conjunta sobre lo observado (¿qué hemos sentido?, ¿qué hemos pensado?, ¿qué nos ha permitido el cuerpo a lo largo de esta sesión?), descubriendo los diferentes cuerpos: perceptivo, afectivo, expresivo, creativo, templo… y su potencialidad en nuestra vida.
7. «Agradecimiento a mi cuerpo». El alumnado escribirá cinco frases de agradecimiento a su cuerpo. Por ejemplo: «Le doy gracias a mis brazos porque me permiten expresar cada día mediante un abrazo mi afecto a las personas que amo», «Doy gracias a mis ojos porque me permiten ver paisajes maravillosos».

   Quien lo desee puede compartir con los demás las frases que ha elaborado. Asimismo, invitamos a la reflexión grupal tras las intervenciones. Se podría redactar un manifiesto de acciones de autocuidado. La idea fuerza que se intenta compartir es: «Cuidar de nosotros es cuidar de la vida y prepararnos para cuidar de la vida».
8. «Irradiar luz desde el centro del cuerpo». Esta es una actividad de

relajación y visualización (disponible en www.solounminuto.org.ar/) cuyo objetivo es integrar la experiencia desde el silencio y la quietud.

9. «Darle vida a la figura de plastilina». El objetivo en esta actividad es tomar conciencia del estado interior. Para ello, el alumnado deberá reflejar en la figura de plastilina creada en la actividad «Creadores del ser» cómo se siente después de vivir esta otra sesión.

Valoración de la experiencia por parte del alumnado

Los alumnos y alumnas participantes han valorado la experiencia con los siguientes términos: «emocionante», «relajante», «reflexiva», «divertida, «diferente», «especial», «sabiduría», «fuerza», «entusiasmo», «ilusión», «amistad», «claridad», «me conozco más a mí misma», «creatividad», «descubrir», «profundizar en el conocimiento», «espiritualidad», «expresiva, «compañerismo».

Y este es el testimonio de una alumna de segundo de ESO en el desarrollo de la actividad «Agradecimiento a mi cuerpo»:

«Gracias a mi originalidad por hacer cosas tan personales. Gracias a mis sentidos por poder conocer personas maravillosas. Gracias a mis pies por llevarme a lugares tan especiales. Gracias a la gente que me rodea por formarme como persona.»

Referencias bibliográficas

DAMASIO, A. (2006). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona. Crítica.

CASTAÑER, M. (coord.) (2006): La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas. Barcelona. Graó.

CONANGLA, M.; SOLER, J.; SOLER, L. (2012): Emociones: Las razones que la razón ignora. 25 metáforas de ecología emocional para el crecimiento personal. Barcelona. Obelisco.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): Fluir (flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona. Kairós.

DENNISON, E.; DENNISON, G. (2006): Brain Gym. Aprendizaje de todo el cerebro. Kinesiología educativa. El movimiento, la clave del aprendizaje. Barcelona. Robinbook.

GELPI, P.; ROMERO, M.R.; TENA, I. (2008): «Dinámicas de reflexión en nuestras clases de Expresión Corporal», en ARIZA, L.; GUILLÉN, M. (coord.): Actas del

IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba. Universidad de Córdoba.

GELPI, P., y otros (2008): «Por qué utilizar dinámicas de reflexión en las clases de expresión corporal: la visión del alumno y del docente», en SÁNCHEZ, G. Y OTROS: Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca. Amaru.

GUINDULAIN, D. (2013): «Espiritualidad de los sentidos. Una aproximación práctica». VI Jornadas de Pastoral Educativa (Barcelona, 23-24 febrero). Fundación Escuela Cristiana de Cataluña.

LAGARDERA, F. (2007): «La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI». Conexoes, vol. 5(2).

LEARRETA, B.; SIERRA, M.A.; RUANO, K. (2005): Los contenidos de la expresión corporal. Barcelona. Inde.

PARENT, J.M. (2007): «Cuerpo, alma, espíritu». La Colmena, núm. 53, p. 40.

PELLICER, I. (2011): Educación física emocional. De la teoría a la práctica.Barcelona. Inde.

RODRÍGUEZ LEDO, C., y otros (2012): «Programa de educación socioemocional SEA: desarrollo de las habilidades sociales y emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena». ISEP Science, núm. 3, pp. 28-39.

ROMERO, M.R. (1997): «La Expresión Corporal en el ámbito educativo». ÁSKESIS, núm. 1.

SELIGMAN, M. (2003): La auténtica felicidad: La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para seguirla. Barcelona. Vergara.

SIEGEL, D.J.; PAYNE, T. (2014): El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Barcelona. Alba.

SOLER, J.; CONANGLA, M. (2011): Ecología Emocional para el Nuevo Milenio. El arte de reinventarse a uno mismo. Barcelona. Zenit/Planeta.

TRIGO, E. Y OTROS (1999): Creatividad y motricidad. Barcelona. Inde.

TRIGO, E. Y OTROS (2000): Fundamentos de la motricidad. Madrid. GYMNOS.

Acerca de la autora

Paula Gelpi Fleta
Pedagoga en el proyecto de interioridad para escuelas de la Cueva de San

Ignacio de Manresa, es coordinadora y formadora del Instituto de Ecología Emocional Zaragoza; investiga en motricidad, didáctica y creatividad, educación emocional y crecimiento personal.

---

1. En el sur de la India, las mujeres suelen decorar la entrada de sus casas a la salida del sol haciendo un kolam. Se trata de un ritual diario muy especial: barren su entrada, la mojan con agua y luego, con harina de arroz, dedican un tiempo a crear un dibujo o figura geométrica (kolam) con el que dan la bienvenida y desean prosperidad a todos los que entran y salen ese día de su hogar.

2. El gancho de Cook es un ejercicio mental que se realiza a través de la acción corporal. Se trabaja, con la respiración, la integración de los dos hemisferios cerebrales.

10

La interioridad, un horizonte de conocimiento profundo

Berta Meneses Rodríguez

La interioridad en la Escuela Nuestra Señora de Lourdes (Barcelona)

La interioridad es una dimensión esencial y constitutiva del ser humano; el ámbito profundo, inefable e intangible que incluye pensamientos, creencias, valores, sentimientos, anhelos… Pero también, y sobre todo, el misterio, un misterio siempre abierto que nos invita a continuas exploraciones porque es infinito. La interioridad se puede desvelar, desarrollar, hacer y crecer.

La Escuela Nuestra Señora de Lourdes de Barcelona ha optado por trabajar la interioridad desde hace más de 25 años. En el mundo complejo en que vivimos, en un ambiente lleno de estímulos y cambios como nunca se ha dado en generaciones anteriores, creemos importante que la escuela eduque en la mirada y la escucha interior, propicie ocasiones y espacios de silencio, y proporcione herramientas que ayuden a los alumnos y alumnas a saber conectar consigo mismos. Un aprendizaje que les servirá para toda la vida.

Es a finales de los años ochenta cuando, en contacto con el movimiento de renovación pedagógica de nuestro país y con experiencias pedagógicas que se llevaban a cabo en otros países europeos (escuelas Waldorf, de Rudolf Steiner, Montessori…), comenzamos un proceso de renovación propio. Pronto nos dimos cuenta de que, detrás de la competencia pedagógica, los contenidos académicos y los valores éticos, había que ofrecer una dimensión profunda que, armonizando todos los ámbitos que configuran la persona, propiciara justamente la base donde todo el trabajo pedagógico puede arraigar.

La implementación de este objetivo ha supuesto un proceso de formación

continua del profesorado llevado a cabo por especialistas y profesionales en las diversas técnicas que utilizamos, así como en las bases del trabajo emocional, fisiológico, neurológico, psicológico, sociológico y espiritual. Todo el profesorado ha ido profundizando e incorporando de manera experiencial esta formación que repercute en una nueva manera de ser y de estar, más atenta y despierta, con nuestro alumnado.

El reto está, precisamente, en que todo maestro que quiera trabajar la interioridad y acompañar a sus alumnos y alumnas en un proceso de autoconocimiento debe ser capaz de conectar con la propia necesidad de interiorización y seguir un proceso de despertar y percibir su espacio interior, experimentando la apertura que potencia sus recursos humanos y espirituales y que le va transformando en persona profundamente humana, libre y compasiva. Solo desde esta vivencia personal es posible despertar en los chicos y chicas su capacidad para vivir plenamente, gestionar correctamente las emociones, desarrollar sus potencialidades y contraer un compromiso real con su entorno.

Por otra parte, el diálogo continuo entre interioridad y exterioridad es lo que nos hace personas, y necesitamos una cierta destreza y entrenamiento para mantener este diálogo con nosotros mismos sin caer en la superficialidad ni convertirnos en víctimas de las reacciones inconscientes que se activan cuando no hemos cultivado nuestra interioridad. Es en la práctica concreta y diaria donde se pueden crear hábitos, se potencia el compromiso con uno mismo y se disfruta de los beneficios que nos aporta, experimentando que somos mucho más que cualquier definición o patrón.

Aprendemos también que estas prácticas son transportables a las diferentes situaciones de la vida. En momentos en los que tenemos que crear algo, iniciar un nuevo camino, gestionar un conflicto… sabemos por experiencia que determinadas prácticas, aunque sencillas y breves, nos aportan claridad, paz, libertad, seguridad… y la energía necesaria para dar la respuesta adecuada a la situación concreta.

Crear el hábito diario de momentos y espacios de silenciamiento y conexión nos conduce, casi sin darnos cuenta, a una vida más despierta, plena y feliz.

La interiorización

Entendemos por interiorización la práctica concreta necesaria para desarrollar en el ser humano una conciencia que abarque todos los niveles, incluyendo el espiritual, y que posibilite una existencia humana íntegra y plena. Es así como entendemos una educación verdaderamente integral.

La interiorización es un acercamiento experiencial a la propia interioridad, que

armoniza el cuerpo, las emociones, los pensamientos y la mente, y desvela el espacio interior intuitivo y misterioso; una nueva manera de ser y estar en el mundo más liberadora y creativa; una mirada interior que abre nuevas perspectivas.

Como ya se ha señalado, el cultivo de la dimensión interior necesita priorizar tiempos y espacios; precisa potenciar el silencio y la atención sostenida. También hemos creído necesario contar con un material base o de apoyo, una amplia guía práctica de ejercicios organizados por finalidades u objetivos y técnicas empleadas.

¿Qué objetivos nos planteamos cuando hablamos de interiorización?

- Crecer en conciencia: experimentar la receptividad consciente; la percepción del silencio, la paz, la armonía… Crear una nueva manera más consciente y armónica de ser y estar.
- Armonizar el cuerpo, las emociones, los pensamientos y la mente, hasta despertar una nueva conciencia, el espíritu.
- Aprender a ver la realidad (el trabajo, los problemas, las frustraciones, los éxitos…) de una forma más clara y ecuánime, de una forma más objetiva, sin distorsiones ni prejuicios.
- Mejorar la calidad de atención sostenida y la concentración en el trabajo.
- Desarrollar la capacidad de observación, de intuición, de interrogarse y de sorprenderse. Propiciar el gozo de la gratuidad.
- Experimentar el espacio interior (espíritu), intuitivo y misterioso, y abrirnos y explorar más y más niveles de la realidad.

Ya hemos hablado de la necesidad de una práctica continuada si queremos constatar los frutos. Es por este motivo que en nuestra escuela se hace interiorización cada día, los 15 minutos antes de comenzar las clases de la mañana. Esto no quita que se practique en otros momentos, siempre que se perciba como bueno o necesario. Pero la regularidad en la manera de empezar el día da una calidad especial a la actitud y al trabajo de maestros y alumnado.

Los ejercicios de interiorización: metodología

La práctica de la interiorización es un proceso y debe tener un ritmo que vaya sosegando las diferentes dimensiones que constituyen la persona:

- La dimensión orgánica-corporal (sensaciones).
- La dimensión afectiva-apetitiva (emociones, sentimientos, impulsos, deseos,

voluntad).

- La dimensión cognitiva-intelectual (imaginación, pensamiento, intuición).

Y debe buscar la armonía holística de todas las dimensiones de la persona.

Todas las funciones pertenecen a una estructura unitaria que se armoniza por el acto de voluntad, es decir, que nacen del deseo libre que responde a la aspiración profunda del ser humano. Podemos concretar estas prácticas de la siguiente manera:

- Conciencia del cuerpo:
  - Sabiduría del cuerpo.
  - Conciencia del cuerpo; autoobservación; postura.
  - Relajación.
  - Kinesiología.
  - Técnicas de respiración y movimiento (yoga, qi gong, biodanza…).
  - Respiración consciente
- Conciencia de las emociones:
  - Conocer e integrar las emociones.
  - Receptividad consciente (método Vittoz).
  - Eliminación consciente (método Vittoz).
- Conciencia de la mente:
  - Armonía y silencio de la mente.
  - Concentración (método Vittoz).
  - Visualización creativa.
  - Atención consciente.
- La meditación guiada:
  - Centramiento: postura, respiración, atención.
  - Experiencia de silencio.

En una práctica de interiorización, es aconsejable poder armonizar todos los niveles que configuran el ser humano, es decir, que el cuerpo, la mente y el corazón deben experimentar la armonía y un cierto equilibrio para poder llegar a posibilitar el retorno al hogar interior donde se gesta la identidad de la persona y sus opciones más firmes.

Por esta razón, es necesario desde el punto de vista metodológico elaborar sesiones donde se dé este proceso de redescubrimiento de nuestro mundo interior a través del trabajo corporal, la integración emocional y la apertura a la trascendencia.

Tres elementos necesarios en todo ejercicio de interiorización

La postura

La palabra postura viene del latín positura, que significa posición, y ponere, poner. Aplicada, como es costumbre, a la estructura y apariencia de nuestro cuerpo, se refiere a cómo nos posicionamos o colocamos en el espacio y cómo los diferentes segmentos del cuerpo se relacionan entre sí.

La postura de nuestro cuerpo da expresión y nos expresa. Es nuestra carta de presentación y da forma a nuestras actitudes. La postura depende de tres atributos básicos:

- Alineación: «Siéntate con la espalda recta…».
- Relajación: «… y el cuerpo relajado».
- Elasticidad: «… siéntate muy quieto y respira con fluidez y normalidad».

La respiración, eslabón para unir cuerpo y mente

Practicar una respiración correcta es un antídoto contra el estrés; una inspiración y una espiración bien realizada producen un estado de la mente equilibrado y atento. Tener unos buenos hábitos de respiración contribuye a mantener un estado de salud física y mental correcto.

La respiración afecta a todos los sistemas de nuestro cuerpo: respiratorio, cardiovascular, neurológico, gastrointestinal, muscular y psíquico. Y también tiene efectos sobre el sueño, la memoria, el nivel de energía y la capacidad de concentración.

Las diferentes situaciones que se presentan en nuestra vida hacen que nuestra respiración se modifique para permitir la adaptación. Así pues, este proceso respiratorio resulta con frecuencia comprometido debido a tensiones, tanto del exterior como del interior.

La respiración está muy ligada al estado emocional de las personas. Cuando nos enfadamos o estamos nerviosos, se puede observar que nuestra respiración se hace corta y rápida; cuanto más tranquilos estamos, más lenta y relajada es nuestra respiración.

La práctica consciente de la respiración abdominal posiblemente sea la más eficaz para conseguir un estado de mente libre y despierta, pero podemos hacer diferentes ejercicios de respiración según requiera la situación o la edad del alumnado:

- Observar la propia respiración: respiración consciente en silencio.
- Respiración consciente y abdominal contando inspiraciones y expiraciones.

- Respiración y vocalización al expirar haciendo sonar los números del 1 al 10, o las vocales, o las notas musicales.
- Respiración alterna (el aire entra por una fosa nasal y sale por la otra).
- Respiración con movimiento («el árbol que crece»…).

La atención

La atención sostenida es posible gracias a la respiración consciente, que ayuda a polarizar la atención, libera el pensamiento discursivo y deja en reposo la mente, además de contribuir al crecimiento personal y a la expansión de la conciencia. La respiración consciente es imprescindible para poder serenar las emociones y entrar en el silencio, y es básica para la integración equilibrada de los aspectos físicos, emocionales, mentales y espirituales que conforman nuestra personalidad.

La práctica de los ejercicios de atención plena potencia la receptividad y la emisividad consciente, haciendo posible la eliminación de aquellos aspectos mentales o emocionales que impiden la verdadera concentración. Podemos decir que ayudan a liberar los aspectos más egocéntricos desde el interior de la persona, haciendo así posible la realización del acto de voluntad libre: en lugar de ser arrastrados por modas e ideologías del momento, pensar por nosotros mismos; en lugar de ser simples consumidores, escoger con atención libre y lúcida y buscar el verdadero sentido de nuestra vida.

Ejemplo de sesión de interiorización

Proponemos un esquema-ejemplo de interiorización que contempla la armonía del cuerpo, la atención a la respiración y el centrado de la mente guiado por la simple visualización de un árbol, y en el que los sentimientos y las experiencias pueden ser concienciadas y transformadas.

Sé tú mismo (visualización)

- Postura correcta: espalda recta, cuerpo relajado, pies en contacto con el suelo… Respiración consciente: inspira, expira…
- Mostrar un árbol durante todo un año: sus raíces - tronco- ramas -hojas - frutos.
    - El árbol en invierno, con el mal tiempo: frío, lluvia, viento, nieve…
    - El árbol en primavera, cuando todo florece…
    - El árbol en verano, lleno de frutos…
    - El árbol en otoño, despojándose de las hojas secas.
- El árbol es símbolo de ti mismo. Pero, ¿quién eres? ¿Cómo son tus raíces,

tus ramas, tus frutos…? ¿Qué quieres hacer en tu vida? ¿En qué estación vives ahora? ¿Es primavera, otoño, invierno?

- Transformar con la imaginación lo que quieres que mejore dentro de ti.
- Silencio, permanecer en paz en el espacio interior y profundo.
- Reactivar el contacto con la realidad.

Condiciones que hay que tener en cuenta cuando hacemos ejercicios de interiorización

- Crear un espacio tranquilo y oxigenado y con una iluminación tenue.
- Aplicar una duración máxima de 15 a 20 minutos, con un mínimo de unos 5 minutos.
- Repetir varias veces un mismo ejercicio para ir interiorizándolo.
- Hablar con voz cálida, pero firme, sin vacilaciones ni precipitaciones.
- Realizar ejercicios que armonicen el cuerpo, las emociones y la mente, y que puedan abrir el espacio profundo del misterio del ser humano.
- Si se utiliza música (conviene no hacerlo siempre), el volumen deberá ser muy suave, siempre por debajo de la voz.
- Utilizar las cadencias y el color de la pieza musical en cada momento.
- Adecuar la palabra (tono, ritmo, cadencias…) al tipo de ejercicio.
- Estar atentos a la conexión de la persona que está guiando el ejercicio con su propio interior.
- Explicar al alumnado los beneficios de los ejercicios de interiorización.

Después de la sesión, tomar conciencia de la respiración, tomar conciencia del cuerpo; mover suavemente los dedos de los pies y los pies, las piernas, los dedos de las manos y las manos, los brazos, los hombros; hacer estiramientos; bostezar… Finalmente, abrir los ojos, conexión con el entorno, con el grupo de compañeros y compañeras y con el trabajo que hay que realizar.

Beneficios de la interiorización

Entre los beneficios de la interiorización, cabe destacar los siguientes:

- Genera en poco tiempo estados de tranquilidad, confianza y serenidad.
- Libera las tensiones físicas y psíquicas; reduce el estrés.
- Facilita el control de la mente, las emociones y el cuerpo, mejorando las propias actuaciones.
- Potencia la capacidad de atención y de concentración; por ello facilita los procesos de aprendizaje.
- Desbloquea la creatividad, la sabiduría, la intuición interior.

- Potencia la inteligencia intrapersonal: integración mente, cuerpo y espíritu.
- Aprecia la riqueza de la propia vida interior.
- El silencio interior nos da un tono de serenidad, ecuanimidad y equilibrio.
- Potencia la salud física, emocional, mental, social y existencial-espiritual.

La propuesta es invitar al profesorado a dar estos primeros pasos hacia una cultura de la interioridad dentro del ámbito escolar, a otorgar valor al silencio para recuperar el valor de la palabra, aunque alejándola del ruido.

Sabemos que no solo son importantes los beneficios ya mencionados que se obtienen de una práctica de la interiorización realizada con regularidad, sino que también mejora la convivencia en los centros y en las relaciones entre alumnado y profesorado. En este último, tiene un efecto terapéutico, mejorando la percepción de sí mismo, experimentando una humanidad más profunda y plena y una auténtica espiritualidad.

Acerca de la autora

Berta Meneses Rodríguez
Religiosa filipense. Jefa de estudios y jefa de los Departamentos de Matemáticas y Cultura Religiosa en la Escuela Nuestra Señora de Lourdes de Barcelona. Maestra zen de la escuela Sanbo-Kyodan (Kamakura, Japón). Presidenta de la Asociación Zen Dana Paramita de Barcelona. Cofundadora de la Fundación Filosofía de la Tierra y las Culturas y vicepresidenta de la Fundación Valores Humanos Espiritualidad Emergente.

11

Habilidades para ser, en contexto

Víctor Martínez Ruiz

Habilidades para la vida en los centros de Fe y Alegría en Colombia

La propuesta «Habilidades para la vida» se realizó en el Colegio de Fe y Alegría Fray Luis Amigó de la ciudad de Cali (Colombia), con todos sus estudiantes desde los 6 años hasta los 17 y, últimamente, se ha integrado en el programa «Capacidades y competencias para la vida» que se está implementando en los distintos centros educativos de dicha organización.[1] Esta propuesta ha tenido múltiples formas de insertarse en la vida escolar, bien sea en alguna de las asignaturas obligatorias (ética, por ejemplo), en proyectos transversales del centro, en los tiempos destinados a la dirección de grupo o en jornadas pedagógicas complementarias (entre otras muchas posibilidades). En el caso del Fray Luis Amigó, se implementó como un proyecto del centro educativo a través de la emisora escolar.

La comuna donde se ubica el colegio está en la periferia de la ciudad de Cali y alberga principalmente familias venidas de distintos lugares del suroccidente colombiano que buscan mejores alternativas de vida o huir de la violencia armada. En un alto porcentaje son familias afrocolombianas, llegadas de la costa pacífica, con bajo nivel educativo, patrones de crianza autoritarios, violencia intrafamiliar y muchos hijos por alimentar.

Ante la exigencia de conseguir los recursos para la subsistencia, los padres y madres de familia, en general, salen muy temprano de sus casas a sus lugares de trabajo y regresan muy tarde, agotados y sin mayor disposición para acompañar la formación de sus hijos; por ello, confían al colegio la educación integral de estos mientras trabajan. Así pues, el colegio ha asumido el desafío de ofrecer

enseñanzas que otrora fueran dadas en los hogares, relacionadas con la formación para ser y convivir. Sin embargo, los profesores y profesoras no pueden reemplazar a los padres, y la jornada escolar tiene su horario. Más allá del colegio, los jóvenes se educan informalmente en las calles, frente a sus televisores, juegos electrónicos o Internet, y en el mejor de los casos, con la laxitud de los abuelos.

Antecedentes

En 1993, la OMS lanzó la iniciativa internacional Habilidades para la vida (HpV)[2] con el fin de implementarla, especialmente, con niñas, niños y adolescentes de los centros de educación formal. Antes de los noventa, las HpV habían sido orientadas a mitigar el uso de sustancias psicoactivas, prevenir conductas de alto riesgo, enseñar el control de la ira, y promover el cuidado de la autoestima y el ajuste social positivo, entre otros propósitos. Estaban muy ligadas al área de la salud y tenían un tono informativo y técnico-académico que prometían desarrollar habilidades sociales desde un enfoque preventivo. Sin embargo, hacia los noventa, se comprendió que tales habilidades son fundamentales para el desarrollo humano en general y, desde el enfoque de la promoción de la salud, se incentivó su inserción en el sistema educativo.

Estas habilidades impulsadas por la OMS son: conocimiento de sí mismo, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, y manejo de tensiones y estrés.

Fe y Alegría de Colombia construyó módulos de trabajo para el desarrollo de cada habilidad, con la financiación de distintas organizaciones nacionales e internacionales, y contó con el apoyo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para su difusión en América Latina. El Ministerio de la Protección Social incluyó en la asignación presupuestaria para la promoción y prevención en salud un rubro específico destinado a trabajar las habilidades para la vida durante varios períodos de gestión, y el material elaborado contribuyó al cumplimiento de las metas en salud propuestas. Asimismo, Fe y Alegría Colombia promovió su implementación en todos sus centros educativos, y ha alcanzado a formar un buen número de estudiantes entre 10 y 15 años desde el año 2000 en estas habilidades psicosociales.

Efectuar esta propuesta en todos los centros educativos de esta organización implicó capacitar a un vasto número de docentes en el enfoque y en la apropiación de los módulos diseñados. Sin embargo, en muchas regiones esto no fue posible, dándose muchas y variadas formas de implementarla. Tales capacitaciones se caracterizaron por buscar una formación vivencial, de manera

que los maestros y maestras pudieran comunicar posteriormente a sus estudiantes, según sus particularidades, los contenidos que ellos habían comprendido desde sus referentes vitales, y realizar en el salón de clase las actividades que ellos y ellas habían realizado previamente.

La experiencia

En el Colegio Fray Luis Amigó se emplearon los bafles de sonido que había en todos los salones y que estaban conectados a un amplificador central para orientar y animar, cada quince días, el desarrollo de las actividades previstas en los módulos de HpV. Mientras tanto, en cada salón, los maestros y maestras titulares realizaban las dinámicas que se iban describiendo con sus estudiantes, motivaban el intercambio al interior del curso y aseguraban el cumplimiento de los objetivos previstos. Ellos y ellas eran los traductores pedagógicos que ajustaban las actividades a los grupos de edad de sus estudiantes y a sus situaciones cotidianas, constituyéndose en los coautores y coautoras de la propuesta. Ellos y ellas habían analizado y acordado al comienzo del semestre cuál era la habilidad psicosocial que mejor podría aportarle al desarrollo humano de los estudiantes, considerando sus distintas necesidades humanas, educativas y sociales. Asimismo, revisaban previamente los talleres y preparaban algunos casos cercanos relacionados con las destrezas que se iban a tratar.En esta experiencia, siempre fueron tenidos en cuenta los contextos particulares de los estudiantes para que el desarrollo del ser y del saber hacer fuera pertinente, consecuentemente con los principios de la educación popular[3] que comprende los contenidos y los procesos de la escuela en función de la promoción de la dignidad humana y social, en una apuesta ética, política y pedagógica.

Otras propuestas de formación humana habían sido impulsadas anteriormente en los centros educativos de Fe y Alegría. Sin embargo, la novedad del enfoque práctico (habilidades) y los presupuestos metodológicos fueron la clave para el éxito de esta experiencia. Se trataba ahora de concentrar el aprendizaje en un saber cómo, en las habilidades psicosociales, y no en un saber teórico o cognitivo; para ello, eran necesarias metodologías activas, constructivistas y que impulsaran el aprendizaje social.

La estructura didáctica de las unidades de trabajo desarrolladas en los módulos refleja estas opciones: estas se identifican como sesiones de entrenamiento. Al inicio, se proponen ejercicios de calentamiento. Seguidamente, una actividad central con actividades de reflexión y revisión de aprendizajes. Y, al finalizar, unos ejercicios para mantenerse en forma, que cumplen el fin de establecer un puente de acción entre sesión y sesión de entrenamiento.

El enfoque empleado no excluye contenidos cognitivos, sino que los aborda

en función del desarrollo de determinada habilidad. Comprende que para fortalecer las capacidades humanas es necesario ejercitar habilidades, fortalecer destrezas para ser y para convivir, poniendo énfasis en los cómo, en el saber hacer. La propuesta desarrolló un modelo de abordaje integrado de los aspectos cognitivos, las actitudes, los valores, las motivaciones y las herramientas necesarias para apropiar la habilidad que se trabaja, buscando no solo el aprendizaje «en aula», sino fundamentalmente la acción transformadora en sus vidas personales (subjetivas), en sus relaciones interpersonales, y en sus relaciones con la sociedad más amplia y con la naturaleza.

Habilidades para ser

Hay diversas formas de asociar las HpV según diversos enfoques teóricos o de interés contextual y de aplicación. Por ejemplo, algunos los agrupan en cinco pares de destrezas; otros, en tres, etc. Asimismo, hay distintas formas de secuenciar los módulos de cara a su implementación dependiendo de las especificidades del contexto y las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto de Colombia que llevó al país a probar la utilidad de introducir estas habilidades en la educación para mitigar el impacto de la violencia en la salud de la población joven, se encontró, en la validación de los módulos conducida por Fe y Alegría Colombia para el Ministerio de Salud, que era más efectivo abordar primero el núcleo emocional de los estudiantes y de allí en adelante planear el fortalecimiento de las demás habilidades, dejando para más adelante las de conocimiento de sí mismo, toma de decisiones y pensamiento crítico, entre otras habilidades determinantes para el ser. Estos hallazgos fueron comunes tanto para los estudiantes más pequeños como para los de grados superiores.

Identificar el mundo afectivo personal con el mar o con un río de impredecibles corrientes y de inconmensurables formas de expresión fue una metáfora muy poderosa que motivó a los estudiantes a querer ser el mejor capitán de sus vidas para sortear los desafíos emocionales que la cotidianidad les proponía. Aprendieron, entre otros logros, a identificar sus emociones y sentimientos; a expresar sus estados de ánimo; a reconocer y respetar la legitimidad de los sentimientos de los demás; a diferenciar lo que se dice de lo que se siente; a emplear distintas técnicas para controlar su impulsividad y darle una oportunidad al pensamiento; a manejar su ira y sus miedos de forma saludable; a construir colectivamente ambientes amables.

El abordaje del módulo Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo generó transformaciones casi inmediatas en la convivencia de las aulas y en la construcción de una nueva cultura escolar. El compromiso de los docentes con la propuesta, la participación de los padres y madres de familia en los talleres

complementarios vinculados a los módulos, así como la disposición de las directivas del colegio para que funcionara el proyecto fueron otras variables decisivas que conllevaron la formación de estudiantes más felices, más pacíficos y respetuosos.

Respecto de la didáctica propuesta en el seno de cada sesión de entrenamiento, cabe resaltar algunos elementos que fueron relevantes para el desarrollo de esta experiencia y para lograr transformaciones significativas:

- El trabajo reflexivo sobre sí mismo. Volver a la propia experiencia personaliza el aprendizaje y ayuda a situar y comprender los contenidos de manera más clara.
- El estímulo por la escritura. Escribir favorece la producción del propio pensamiento y a diferenciarse de los demás.
- La conversación entre pares. El diálogo de saberes supone un empoderamiento del punto de vista personal y la disposición de escuchar a los demás para construir un nuevo conocimiento
- La construcción colectiva de alternativas. La producción social de estrategias implica trascender la propia experiencia y abrirse a nuevas posibilidades
- La práctica cotidiana de ejercicios. Practicar o ejercitar las destrezas sugeridas supone validar y fortalecer las capacidades personales y de acción sobre los aprendizajes logrados, más allá de la vida escolar.

La implementación de la propuesta en el Colegio Fe y Alegría Fray Luis Amigó poco a poco fue permeando las prácticas pedagógicas de las asignaturas convencionales y aportando elementos a profesores y profesoras de corte tradicional, que se resistían a cambiar. El clima escolar mejoró notoriamente, se redujeron las agresiones entre los estudiantes, las relaciones estudiantes-profesores fueron más cercanas, y se mejoró el rendimiento escolar. Estos resultados se hicieron más visibles en un grupo de estudiantes difíciles con quienes se trabajó de manera intensiva durante los fines de semana en compañía de sus acudientes, luego de un tiempo ellos se convirtieron en facilitadores de la propuesta.

El desarrollo de esta experiencia evidenció la importancia del trabajo sobre sí mismos como condición previa para vivir con los demás, y también que el ser humano es un ser situado con habilidades para trascender su situación por encima de los condicionamientos históricos, para ampliar sus capacidades. La formación humana requiere volver sobre el corazón de las personas para proyectarse desde allí en acciones y comportamientos humanizadores. Desde la experiencia de Habilidades para la vida, no es suficiente saber ser, sino saber cómo ser.

Acerca del autor

Víctor Martínez Ruiz
Filósofo y teólogo. Especialista en pedagogía y magister en Educación y desarrollo humano. Ha trabajado en educación popular con la fundación Fe y Alegría y es autor de materiales educativos desarrollados desde el enfoque de Habilidades para la vida. Actualmente, es docente del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

---

1. Para saber más acerca de Fe y Alegría: www.feyalegria.org/es/quienes-somos/ideario#
2. Sobre este punto se puede consultar http://whqlibdoc.who.int/HQ/1993/MNH_PSF_93.7A.pdf.
3. Esta corriente educativa es afín a la educación liberadora de Paulo Freire.

12

«Escúchate, confía y ve más allá»

Xavier Serret Juan, Josep Maria Llull Novell

La interioridad en el Sagrat Cor-Diputació (Barcelona)

Los talleres de interioridad que ofrecemos al alumnado de bachillerato se han de contextualizar pensando que en el centro tenemos dos terceras partes de alumnos de primero (150) que son nuevos, procedentes de más de 40 centros distintos. Por tanto, para muchos de ellos, la propuesta de interioridad es nueva y nunca antes han oído hablar de ella. Así pues, ofrecemos a todos los alumnos y alumnas de primero de bachillerato un taller-presentación de una hora de duración durante el mes de octubre, con grupos de 18-19 alumnos, en el que se les anuncia desde dónde trabajamos en la escuela la interioridad: la persona humana entendida como una unidad. Frente a la vida agitada que llevamos y la fragmentación en la que vivimos, les proponemos en estos talleres tres pequeños ejercicios que abordan, respectivamente:

- La conciencia corporal.
- La integración emocional.
- La apertura al transcendente y la donación de sentido.

Posteriormente, durante el curso, ofrecemos a este alumnado un tallerde dos días en el Centro de Espiritualidad La Cueva de San Ignacio de Manresa (Barcelona): un taller para 1.º de bachillerato («Escúchate, ámate y ama») y otro para 2.º («Confía y ve más allá»).

Objetivos

- Generar procesos de unificación de las diferentes dimensiones de la

persona.
- Contribuir a la construcción de la unidad con los otros, con la naturaleza y con el absoluto.
- Introducir al lenguaje simbólico y a los ritos.

Descripción general

El taller está preparado para unos 20-25 alumnos. No saben exactamente con lo que se encontrarán, aunque se les explica que es un taller de trabajo personal que se desarrollará en grupo. Por tanto, se advierte a los participantes que, aunque habrá algunas dinámicas de trabajo en grupo, el trabajo siempre será personal.

Se plantea el taller como un espacio de crecimiento personal, en que se van a trabajar individualmente aspectos de la propia vida a través de los cuales iremos interaccionando con los otros. Por ello, se deja claro que no es un taller lúdico, aunque a buen seguro jugaremos y nos lo pasaremos bien.

La valoración que el profesorado asistente hacemos, ya se trate de monitores de las actividades o acompañantes, es siempre muy positiva. El clima creado entre el grupo es de respeto y acogida.

A menudo, los alumnos y alumnas manifiestan sorprendidos que no esperaban que en tan solo un día pudieran expresarse con la libertad con que se han expresado delante de sus compañeros y compañeras, que a veces ni conocían. Algunos practican por primera vez el escucharse a sí mismos, el vivenciarse, y acaban valorando y dando sentido a experiencias personales que antes les pasaban desapercibidas. Muchos manifiestan que el taller les posibilita un encuentro con ellos mismos y con su vida.

Esquema del taller

La propuesta de talleres que ofrecemos pretende trabajar tres aspectos, que detallamos a continuación:

- Frente al dualismo que nos divide: integración corporal («Soy mi cuerpo»).
  Somos unidad: no el culto al cuerpo que es dualismo, no a mi cuerpo como un vestido con el que me presento delante de los otros.
- Frente a la eficacia, el triunfo, el éxito… hay que aguantar contra viento y marea, contra tú mismo y lo que sientes: integración emocional («Soy también lo que siento»).
  Mis emociones y sentimientos me hablan, me comunican informaciones sobre mí mismo que no he de negar, que he de escuchar y a las que tengo que dar espacio.

- Frente a la rutina, al sinsentido, la programación externa (social, familiar…): dota de sentido lo que haces («Soy también lo que vivo y opto»). ¿Qué vale la pena en la vida que vives? Ábrete a lo que te rodea. No te dejes programar desde el exterior. Escúchate, sé tú mismo.

Siguiendo este esquema, organizamos el taller en tres momentos:
- Un primer día, durante la mañana, en el que trabajamos la integración-consciencia corporal: romper vergüenzas, cortar con la vida agitada de cada día, posibilitar la apertura a nuevas experiencias que se van a vivir en el taller, escuchar el propio cuerpo, relajación y respiración.
- El segundo momento se puede presentar a lo largo de la tarde de este primer día, en el que se favorecen espacios para la integración emocional, donde tengan cabida la expresión y escucha de sentimientos y emociones, para acabar con un ejercicio intenso de vivencia emocional en que cada uno reencuentre momentos importantes de su propia vida. Somos también lo que hemos sentido y sentimos.
- El tercer momento suele ofrecerse al anochecer, facilitando un espacio para compartir con los compañeros y compañeras, porque en la vida no caminamos solos. Es también el espacio de cierre y valoración del día intenso que se ha vivido.
- Al día siguiente, se abre la mañana al trabajo de la dimensión transcendente: admiración, gratitud y gratuidad, desolación, misterio… silencio, espacio de prospectiva. Emergen las preguntas: de dónde vengo, qué he recibido gratuitamente, qué hago y qué haré con mis dones, puedo vivir más plenamente, puedo tener una vida intensa y rica, cómo puedo vivir esto en el día a día.

Programación del taller de interioridad para 1.º de bachillerato: «Escúchate, ámate y ama»

El primer día se instalan en la casa donde se realiza el taller. Es condición imprescindible recoger los teléfonos móviles, así como los mp4 y los iPod. Se les explica en qué consistirá el taller[1], se les recuerda que nosotros somos los artesanos y nosotros somos el material con el que trabajaremos. En este primer momento expresamos qué entendemos por interioridad.

Al inicio, se invita a los alumnos y alumnas a entrar descalzos en la sala, y a expresar también el sentido escondido en ese gesto. Una vez situados en el tipo de taller que nos acoge, se inicia una dinámica de presentación. Consiste en traer fotografías –que se les ha indicado previamente– para que expongan por qué han escogido dicha fotografía y qué momento representa para cada uno de ellos,

y a través de la dinámica se les anima a comentar qué esperan del taller. Para romper el hielo, la presentación puede ir acompañada del juego de las sillas, con la finalidad de moverse y reír juntos.

A continuación, se inicia una dinámica de movimiento en la que se trabaja la integración corporal. El alumnado caminará al ritmo de la música, en línea recta, y de repente tendrá que hacer un giro brusco, caminar sin doblar las rodillas, caminar moviendo las caderas exageradamente, torciendo la cabeza, con los ojos muy abiertos, con la boca abierta, con la lengua fuera, cargando el peso en la pierna de atrás, caminar o moverse por diferentes niveles (alto, medio, bajo)… Todo ello con la intención de provocar que conozcan su cuerpo y sean conscientes de su realidad y ser corpóreo.

Otra de las dinámicas para facilitar esta conciencia corporal es el ejercicio de conducir a un compañero o compañera atado por un hilo imaginario. Pueden realizarlo también intercambiando el rol de la pareja, o bien cambiando de parejas, haciendo que se agrupen dos parejas, o diversas variantes. Otra dinámica posible consiste en tomar conciencia del contacto de las diferentes partes del pie con el suelo al caminar de diferentes maneras. Se finaliza con un masaje mutuo en la planta de los pies.

Una fase importante en cada dinámica es la invitación final a escribir aquello que se ha vivido, qué sentimientos han surgido, de tal modo que poniendo palabra escrita el alumnado hace más consciente la realidad vivida. Las preguntas que orientan esta dinámica son:

- ¿Cómo me siento? (avergonzado, contento, relajado, satisfecho, con miedo…).
- ¿Qué me ha sorprendido?
- ¿Qué no esperaba, de mí mismo y de los otros?
- ¿Qué he aprendido?Se invita a los alumnos y alumnas a hacer hincapié en alguna cosa positiva de lo que han experimentado y, para finalizar, se practica una relajación física pasiva.

Al inicio de la tarde se presenta la parte del taller relacionada con las emociones, las sensaciones y los sentimientos. Se vincula con la respiración abdominal de la relajación de la mañana. Esta dinámica se presenta en dos momentos: uno más lúdico y de expresión, hasta media tarde –haciendo un alto en el camino para la merienda–, y un segundo momento, más introspectivo.

La sesión sigue con dinámicas de movimiento y expresión, así como de comunicación y expresión no verbal de sensaciones y emociones. Para ello, se propone al alumnado «El ejercicio de la sombra», actividad que consiste en agruparse por parejas, mientras se va caminando, y decidir quién será el original y quién la sombra que tendrá que seguir al compañero o compañera. Luego, se

cambia de rol. De nuevo se sigue caminando, se vuelven a emparejar y se repite el proceso.

A continuación, se propone la dinámica «Recibir la presión del grupo». Consiste en que el monitor va indicando que los participantes señalen, o toquen, o se rían de diferentes miembros del grupo, a quienes señalará por alguna característica del vestido o rasgo personal, evitando el indicar el nombre.

Una nueva dinámica en este sentido trata de favorecer la expresión de sensaciones y emociones a través de colores y formas. Consiste en representar, por parejas, sobre una hoja en blanco, colores, formas y líneas, para facilitar la expresión de diferentes estados de ánimo, sensaciones o emociones. Se reparten tres hojas a cada participante y se les pide que representen las siguientes emociones: alegría-malestar; curiosidad-aburrimiento; tranquilidad-rabia, duda-seguridad. Después, en círculo, se comparten todos los dibujos de las diferentes emociones o sensaciones representadas.

Otra de las posibles dinámicas que trabajar es «El espejo», en el que se les propone trabajar por parejas haciendo de reflejo entre ellas. En esta ocasión, no se trata de ser la sombra, sino de expresar a la pareja aquello que ha de imitar. Entre las posibles variantes, hay la opción de cambiar de pareja, hacer el espejo con tríos, sextetos, y, finalmente, dos grupos o uno solo. En el caso de grupos numerosos, se puede ir indicando sensaciones diferentes que representar.

Para finalizar este espacio del taller, se propone una actividad de relajación: durante 10 o 15 minutos, deben ir tensionando músculos y distensionándolos: pies, piernas, glúteos, espalda, brazos, manos, dedos, nuca, etc., para acabar sencillamente respirando conscientes del propio cuerpo.

Después de un breve descanso, durante el cual puede tener lugar la merienda, se les propone la actividad «La isla del bienestar». Se explica la diferencia entre la visualización-reconstrucción de la situación, personas, lugar, olores, temperatura, etc., y la sensación vivida. El monitor orienta un recuerdo de un momento agradable, con pautas para que hagan una reconstrucción más o menos objetiva del hecho. En un segundo momento, se les invita a entrar en la isla del bienestar, desplazándose físicamente sobre un aislante del que dispone cada alumno, para que durante un minuto intenten revivir y experimentar la sensación que vivieron. Se sale de la isla y se escribe la situación y la sensación revivida.

A continuación, se guía otra situación y se sugiere que sea distante en el tiempo a la situación revivida anteriormente. Después de dos situaciones revividas, se les invita a que, a su ritmo, vayan repitiendo la experiencia recordando otras situaciones agradables que hayan vivido, manteniendo siempre los tres tiempos para cada situación.

El taller tiene su continuidad con la actividad de visualización «La cueva».[2] Se

inicia con una puesta en común sobre las ideas que nos sugiere la palabra cueva. Se pide respeto y confianza. Se les avisa de que se trata de una dinámica muy potente y que quizá no todos estén preparados para realizarla en este momento, y se les invita a participar libremente. Muchas veces, se reviven situaciones muy intensas, pero se les exhorta a que no tengan miedo y que tengan confianza, pues todo lo que vivirán será porque ellos ya lo tienen en su ser.

Normalmente, esta dinámica ocupa el resto de la tarde, de tal modo que después de la cena se ofrece un espacio de puesta en común del día, donde se comparte la experiencia de la cueva, de las personas y el tesoro encontrados.

Al comienzo del segundo día de taller, se ofrece una sesión de ejercicios de qi gong, para iniciar la jornada.

Seguidamente, se presenta la dinámica «El puente», en la que han de hacer un recorrido individual y en silencio, lentamente, percibiendo todas las cosas que se van encontrando en el camino, a través de los cinco sentidos, contemplando un puente cercano a la casa. El puente puede significar el paso necesario de un lado al otro, como etapa de crecimiento, de cambio; también puede significar la unión entre dos lados que están separados o enfrentados. Se les propone preguntarse, cuando se acercan al puente y lo atraviesan, qué personas han hecho de puente en sus vidas, o cuándo han hecho de puente ellos mismos y qué transición o cambio deben hacer en su vida.

En un segundo momento, se les propone un cuestionario, sentados al lado del río, contemplando la vida que han vivido, para responder acerca de: Como este río, mi vida, ¿de dónde viene?, ¿adónde va?, ¿dónde creo que podría llevar mi tesoro?, ¿dónde haría falta?, ¿qué obstáculos he de superar para llegar?, ¿qué puentes me pueden ayudar en mi vida?

Se finaliza reencontrándose de nuevo en la sala, sentados en círculo, para recibir una vela encendida que les ofrece un compañero o compañera. Se acompaña con un gesto en el que expresen al compañero o compañera su bendición, deseándole ese buen camino en su regreso a casa.

Valoraciones de los alumnos y alumnas participantes

Recogemos a continuación algunos testimonios que los propios participantes han compartido, con la finalidad de reflejar con sus palabras esta experiencia y cómo la han percibido:

- «Me ha parecido muy interesante, ya que he podido mirar lo que tengo más dentro de mí y me ha ayudado a ver la verdad de la situación que estoy viviendo. Me ha ayudado a ver que las cosas no están como pensaba y he podido valorar más a la gente que realmente me importa. Es interesante pararse y pensar en tu vida pasada y ver cómo han cambiado las cosas y

recordar a la gente que me ha acompañado en mi camino.»

- «Una buena e intensa actividad que favorece la convivencia, tanto personal como colectiva. Muy interesante por la tarde, sobre todo a los que nos vienen de nuevo todas estas dinámicas. Por la mañana, he tenido la sensación de que en las primeras dinámicas hemos perdido el tiempo, a causa de la vergüenza, el miedo, los compañeros nuevos, etc. El resto perfecto.»
- «El taller de interioridad ha estado muy bien. Creo que muchos de nosotros esperábamos menos. Verdaderamente, este taller es capaz de hacer surgir nuestro interior, que siempre se encuentra escondido. Nos permite valorar aspectos de nosotros mismos y de las personas que nos rodean.»
- «[…] lo que también me ha gustado es haber vuelto a sentir aquella sensación que se tiene de niña, de tranquilidad; pero sobre todo el sentir bienestar contigo misma y con los otros. Hacía demasiado tiempo que no lo sentía, y me era necesario.»
- «Pienso que hoy he podido encontrar cosas de mí de las que no era consciente o que me pasaban desapercibidas. He aprendido que sacar aquello que sientes, expresar tus emociones y decir lo que piensas ayuda personalmente. Gracias por habernos animado a participar en este taller.»
- «He comenzado hoy por fin a escucharme. Aún me cuesta mucho concentrarme y pensar en lo que me proponíais. Ha sido muy útil y lo recomendaría a todo el mundo.»

Valoración del profesorado

Para nosotros, educar en la interioridad es educar para la conciencia y el sentido de la vida. Constatamos, en el día a día del colegio, que para muchos chicos y chicas resulta muy difícil el aprendizaje intelectual que el bachillerato requiere, cuando se encuentran emocionalmente dañados o heridos. Hemos comprobado que el trabajo de la interioridad ayuda a tomar conciencia, cuando no a resolver y sanar, cuestiones de vida pendientes, que quedaron abiertas y necesitan ser retomadas y cerradas. Otras veces, gracias a la reflexión que suscitan las dinámicas que se llevan a cabo, los participantes encuentran el espacio adecuado para dar sentido a lo que les ha sucedido o les acontece en estos momentos tan importantes de sus vidas. Esta experiencia, por sí sola, en muchas ocasiones ya suscita una pacificación interior y un cambio de actitud frente a uno mismo y a los demás.

El trabajo corporal es válido en sí mismo. Confronta al alumnado consigo mismo. Rompe barreras, exteriores e interiores. Es la puerta de entrada y salida al mundo interior y, al mismo tiempo, expresión del mismo. Nos ayuda a

movilizar energías y emociones, a desbloquear pensamientos, a ser más creativos. Nos da mucha información sobre la realidad interior del alumno. Sienta las bases para un trabajo de introspección más profundo y eficaz.

Por último, la posibilidad de ofrecer actividades que abran a los alumnos y alumnas a las experiencias trascendentes de la vida y que estas se puedan concretar en símbolos y sencillos rituales facilita también un espacio formal en el que concienciar, expresar y compartir este tipo de vivencias, que según dicen la mayor parte de ellos no suelen hacer habitualmente.

Nosotros creemos que cada época requiere una metodología específica que conecte con nuestros jóvenes y dé respuestas a las inquietudes de las nuevas generaciones, y constatamos con alegría el interés que ellos muestran por la educación de la interioridad como vía para descubrirse y crecer en su proceso de convertirse en personas.

Libertad y profundidad van de la mano. Cuanto más se profundiza en la
vida interior, más se libera la vida exterior
de todo lo que nos aísla del contacto con la verdad.
El proceso de tomar conciencia, profunda y lúcidamente,
de uno mismo, moviliza las fuerzas más profundas
que residen en nuestro interior.
Etty Hillesum (Deventer, Holanda, 1914 - Auschwitz, 1943)

Referencia bibliográfica

ANDRÉS, E. (2009): La Educación de la Interioridad. Madrid. CCS.

Acerca de los autores

Xavier Serret Juan

Ingeniero de telecomunicaciones. Máster en counselling. Máster en psicoterapia integradora humanista. Formado en interioridad por Elena Andrés en el proyecto de interioridad de la Cueva de San Ignacio de Manresa. Desde hace 10 años coordina el proyecto de educación de la interioridad del colegio Sagrat Cor-Diputació de Barcelona. Especializado en relación de ayuda a jóvenes y adultos, ejerce como orientador en la etapa de bachillerato del mismo centro. Formador de adultos en counselling y educación de la interioridad.

Josep Maria Llull Novell
Profesor-tutor de bachillerato en la escuela Sagrat Cor-Diputació de Barcelona. De formación arquitecto, ha desarrollado su tarea docente en las materias de matemáticas, dibujo técnico y religión.

---

1. Muchas de les dinámicas propuestas se encuentran o están inspiradas en las que se proponen en Andrés (2009).
2. Se puede encontrar la descripción detallada de esta dinámica en Andrés (2009).

13

Educar en y desde el ser en el ámbito de la gestión transformadora del conflicto

Marta Ponce Mas

Proyecto «GAC a l'escola». Ayuntamiento de Mataró (Barcelona)

La experiencia que compartiré en estas páginas se enmarca en el proyecto «GAC a l'escola», promovido por el Servicio de Mediación Ciudadana del Ayuntamiento de Mataró (Barcelona).

Este servicio se puso en marcha en diciembre de 2002, con el objetivo de atender a la ciudadanía en materia de resolución de conflictos.

La mediación es una herramienta sencilla y eficaz que nos ayuda a superar malentendidos y situaciones de conflicto mediante la búsqueda de diferentes alternativas. Se ofrece de forma gratuita, es confidencial y voluntario, y se basa en la participación de las personas implicadas, haciendo posible que ellos mismos, con la ayuda de los mediadores, lleguen a acuerdos satisfactorios y duraderos.

Sin embargo, desde el inicio, la apuesta hecha desde el Ayuntamiento de Mataró era constituir un servicio que fuera más allá de la gestión eficaz de los conflictos concretos, desde una visión transformadora que favoreciera la cohesión social, el desarrollo de la comunidad y su corresponsabilidad en la toma de decisiones de la ciudadanía en lo que les afecta. El trabajo en el espacio público, en las escuelas, en comunidades de vecinos, en relaciones familiares y vecinales, en el acompañamiento a jóvenes, etc., son algunos de los aspectos que ofrece este servicio.

En el marco del servicio de mediación, nació en 2007 el proyecto «GAC a l'escola» (Gestión Alternativa de Conflictos en la escuela). La finalidad del

proyecto es ofrecer un programa que responda a las necesidades planteadas a raíz del Decreto 279/2006 (de 4 de julio) sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. En su preámbulo, se plantea lo siguiente: «Se recoge, también, la voluntad de potenciar la resolución pacífica de los conflictos que en otros ámbitos del derecho y de la convivencia social se ha desarrollado de forma efectiva mediante los procesos de mediación, incorporando entre las funciones de los directores de los centros la de garantizar la mediación en la resolución de conflictos».

Objetivos del proyecto

El proyecto tiene como objetivo principal la sensibilización de la comunidad educativa hacia la cultura de mediación y paz, a través del trabajo conjunto de los diferentes sectores de la institución.

Esta finalidad se concreta a través de los siguientes objetivos, que estructuramos en torno a los diversos y específicos sectores que conviven en la escuela.

- Hacia la comunidad educativa:
  - Impregnar de cultura de mediación como filosofía transversal en el seno de la escuela.
  - Potenciar en las personas una actitud responsable hacia el conflicto.
  - Potenciar la mediación como una herramienta pedagógica de GAC en la escuela.
  - Aprender a aprovechar el beneficio emocional del conflicto; verlo como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.
  - Favorecer la disminución del estrés y los niveles de violencia.
  - Fomentar la cohesión de la comunidad educativa.
  - Contribuir a aumentar la paz positiva en el mundo.
- Hacia el alumnado:
  - Conocer formas alternativas de gestión de los conflictos.
  - Aprender nuevas maneras de relacionarse.
  - Primar la reparación sobre el castigo, y la reconciliación sobre el rencor, favoreciendo actitudes relacionales positivas.
- Hacia los profesionales:
  - Conocer la cultura de mediación y formas alternativas de resolución de conflictos.
  - Utilizar la mediación como una herramienta de trabajo y de cohesión del equipo, con el apoyo del servicio de mediación.

- Hacia los padres y madres:
  - Conocer la cultura de mediación y formas alternativas de resolución de conflictos.
  - Aprender y reflexionar en torno a nuevas formas de relación padres-hijos.

Actividades del proyecto

El núcleo del proyecto lo constituyen numerosas actividades, dirigidas tanto a madres y padres como al profesorado y alumnado. Entre estas actividades, destacamos «El racó de Can Paus»,[1] el «Punt d’entesa»[2] y el «Espacio de asesoramiento y apoyo a tutores».

«El racó de Can Paus»es un espacio donde trabajar la resolución positiva de conflictos para niños de 3 a 9 años; formaciones dirigidas a padres y madres o maestros en el ámbito de la gestión positiva del conflicto o de la comunicación positiva. Por su parte, el «Punt d’entesa»,es un espacio de gestión de los conflictos a través de la mediación. En cuanto al «Espacio de asesoramiento y apoyo a tutores», se trata de una herramienta al servicio de los maestros; estos aprenderán a tener una mirada alternativa, y nuevos recursos y habilidades prácticas para la gestión positiva de un conflicto activo, ya sea en su aula, con alumnos y alumnas, con las familias o con otros compañeros y compañeras de trabajo.

Las experiencias que se describen a continuación se enmarcan en el desarrollo de este «Espacio de asesoramiento y apoyo a tutores», que se ofrece a los tutores para gestionar los conflictos en su aula, a través del análisis y la utilización de metodologías propias de una vertiente transformativa del conflicto.

Los tutores de aula se pueden poner en contacto con los mediadores para contar con su apoyo, para analizar y definir la intervención en el conflicto que los ocupa. A partir del análisis conjunto, se buscan las herramientas (material didáctico, trabajo de habilidades, recursos pedagógicos…) que favorezcan la gestión del conflicto por parte del tutor.

Esta nueva forma de trabajo se asienta y se nutre de tres fuentes: la comunicación no violenta de Rosenberg (2006); el trabajo de la actitud de presencia desde el zen y el paradigma sistémico.

Además, se asienta en el concepto de relación positiva, como base para la educación, teniendo en cuenta los potenciales y la idiosincrasia del alumno, favoreciéndolos y acompañándolos.

La relación positiva se sostiene en tres grandes ejes, tal como muestra el cuadro 1.

Seguimos la propuesta de Rosenberg (atender las necesidades básicas para

promover un cambio en la conducta o en las ideas, a través de los sentimientos, escuchándolos, dejándolos que nos muestren adónde apuntan), que propone orientar la mirada del maestro, y por consiguiente su intención, hacia una dimensión más profunda, interna.

Trabajar desde esta perspectiva supone una doble mirada interior, desde el maestro hacia sí mismo, y del maestro a la interioridad del alumno. Desde esta nueva forma de mirar, se podrán encontrar y admitir tanto las necesidades del otro como las propias, y los sentimientos serán, o podrán ser, una entrada a un nivel más profundo e íntimo de la persona. Esto supondrá ofrecer un tiempo al autoconocimiento y al conocimiento personal del alumno. Y supondrá, asimismo, arriesgarse a trabajar en una dimensión más allá de lo intelectual y preestablecido.

Cuadro 1. Ejes que sostienen la relación positiva



Nuestro cometido desde la GAC es apoyar al maestro en este cambio de perspectiva. La toma de conciencia, el trabajo de la presencia y la mirada hacia lo interno son elementos transversales y básicos de nuestra intervención con los tutores en este espacio de asesoramiento.

Experiencias de relación positiva

A modo de ejemplo, presentamos dos experiencias que son solo una pequeña muestra de una nueva manera de mirar la educación, una manera creciente. A través de ellas, podemos constatar que una parte del profesorado siente la necesidad de no olvidarse de aquellos aspectos esenciales tanto de sí mismos

como de sus alumnos y alumnas. Educar en y desde el ser es un camino por recorrer, y nuestro deseo es ser un apoyo a los tutores en ese camino.

Cómo pasar del liderazgo negativo al positivo

Esta primera experiencia se enfoca y presenta como un reto para ser trabajado en el aula.

Mercè, maestra de cuarto de la escuela Tomás Viñas de Mataró, nos pide un encuentro para analizar el caso de su aula, donde dos niñas tienen problemas de liderazgo. Por un lado, existe un conflicto interpersonal entre las niñas; por otro, un conflicto a nivel grupal por el ejercicio de un liderazgo negativo por parte de una de ellas.

El primer planteamiento de la maestra es: «¿Cómo anular el liderazgo?». Si tomamos esta pregunta como el tema que se debe resolver, nuestra mirada e intención irían en una sola dirección: la búsqueda de estrategias para cambiar una conducta.

Como nueva alternativa, invito a Mercè a explorar las necesidades básicas de la alumna que intentan ser satisfechas con este tipo de liderazgo, utilizando los recursos que nos ofrece el paradigma de la comunicación no violenta. Observamos en la niña una necesidad básica de reconocimiento, de atención, de pertenencia. Ahora, la pregunta es: «¿Cómo canalizar estas necesidades de una forma positiva?».

La nueva forma de mirar y afrontar el tema da lugar a esta pregunta diferente, lo que a su vez cambiará la dirección de la búsqueda de soluciones. La nueva propuesta es encontrar estrategias que ayuden tanto a la alumna como al resto de los compañeros y compañeras, atendiendo y respetando sus necesidades, su interioridad.

A través del análisis hemos podido ver cómo dirigir los esfuerzos para que, en lugar de anular el liderazgo, podamos reorientarlo hacia un liderazgo positivo.

Diseñamos una serie de actividades para llevarlas a cabo en el espacio de tutoría, donde todo el grupo trabajará el tema del liderazgo, a través del modelo de líderes mundiales: ¿qué han hecho?, ¿cómo han ejercido su liderazgo?, ¿qué características personales tienen? Lo aprendido se trasladará al ámbito del aula: ¿quiénes son líderes?, ¿por qué?, ¿qué aportan?, ¿qué características personales tienen?, ¿cuáles son los efectos positivos del liderazgo en el aula?

Paralelamente, a través de los recursos que nos ofrece el modelo de la comunicación no violenta de Rosenberg, podemos encontrar habilidades para acompañar a las niñas en su conflicto interpersonal.

Una mirada a los adolescentes desde una escuela de adultos

Desde la escuela Can Noé, de Mataró, nos plantean realizar una formación al

profesorado para trabajar habilidades que les ayuden a adaptarse al nuevo perfil de alumnado que actualmente participa en algunas modalidades del centro. La preocupación del equipo de profesores se centra en aquellos alumnos y alumnas adolescentes que acceden a la escuela de adultos después de fracasar en su recorrido académico formal y que destacan por su poca motivación, falta de madurez personal, dispersión, etc. En la actualidad, esta tipología de alumnado ha aumentado mucho y provoca una distorsión del acostumbrado devenir de las aulas en el centro.

Uno de los aspectos iniciales de esta formación se centra en tomar consciencia de cómo ha afectado al claustro de profesores este cambio, y ponemos atención a su frustración, impotencia, negatividad, inseguridad, confusión. Gracias a la percepción de los sentimientos, afloran las necesidades básicas que en este tema están insatisfechas: armonía, conexión, respeto, apoyo, seguridad, etc.

Valoramos la importancia de la correlación entre su estado emocional y la de sus alumnos y alumnas, y entramos a trabajar el efecto de la presencia y su aportación en el desarrollo de una clase.

Entendemos la presencia como aquella cualidad de estar en el aquí y ahora, ese elemento personal que nos permite captar con toda claridad lo que es en ese momento. La presencia nos da claridad, discernimiento, lo que nos permitirá encontrar y poner en marcha los recursos más óptimos, más adaptados al momento concreto. La presencia nos permite, asimismo, una conexión más directa con la realidad, ofreciéndonos una retroalimentación más transparente.

La presencia en un profesor cambiará primero su conexión con él mismo, pudiendo percibir su estado y gestionarlo adecuadamente. Esto supondrá un cambio importante en su relación con el alumnado, pues podrá percibirle con mayor claridad. Podrá captar sus necesidades; su estado emocional, energético, intelectual… Y podrá acercarse a él de una manera más nítida y clara.

Prácticas como el zen o la contemplación, a través de la meditación, por ejemplo, nos ofrecen vías para el desarrollo de la presencia.

Teniendo en cuenta esto, dedicamos una parte de la formación a iniciar al claustro en la meditación, animando al profesorado a incorporarla a su cotidianidad. Utilizamos un ejercicio sencillo: conciencia del cuerpo y postura equilibrada, unido a la atención centrada en la respiración (elementos inspirados en el zazen). Los practicamos juntos durante los 5 meses que duró la formación, dedicando los primeros 15 minutos de las 8 sesiones al ejercicio, para que el profesorado se familiarizara con él.

Durante el desarrollo de la formación, algunos profesores comentaban que sentían que la práctica de la presencia, a través de la meditación, les había aportado serenidad, relajación, disminución del volumen emocional en situaciones críticas. Además, valoraban de forma muy positiva su incorporación al

desarrollo de su práctica profesional.

Referencias bibliográficas

«Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivencia als centres no universitaris de Catalunya». Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (6 juliol 2006), núm. 4670, p. 30093.

ROSENBERG, M.B. (2006): Comunicación no violenta. Un lenguaje de la vida. Argentina. Aldea.

Acerca de la autora

Marta Ponce Mus

Mediadora, consultora sistémica y formadora. Máster internacional en resolución de conflictos por la UOC, máster en gestión y dirección de servicios sociales por la Universidad Ramon Llull. Formada en constelaciones sistémicas por Alexander Poraj. Formada en comunicación no violenta por Pilar de la Torre. Formada en terapia Gestalt en la Escuela del Ser y Gestalt de Barcelona. Practicante zen y pionera y creadora en Cataluña del nuevo paradigma de la mediación sistémica.

1. Podríamos traducir como «El Rincón de Casa Paz», jugando con el término pau, que significa paz.
2. «Punto de entendimiento».

14

Educación de la interioridad: despliegue de la dimensión espiritual

Fátima Ramos Brieva

El proyecto educativo «Aprendiendo a ser» del colegio Pedro Poveda (Jaén)

Tenía un sueño y creía ya que no sería posible hacerlo realidad. Después de un trabajo que se ha ido realizando en algunos centros de la Institución Teresiana de manera no sistemática, en horarios extraescolar, como talleres, etc., por fin, el colegio de Jaén Pedro Poveda ha tomado formalmente la propuesta de tenerlo como eje en su acción educativa.

El itinerario que ahora presentamos está integrado dentro del proyecto educativo de este centro, ya que se contemplan los objetivos de este, en su totalidad, teniendo en cuenta el proceso de desarrollo integral de la persona, finalidad de dicho proyecto.

Llevar a cabo este proceso de aprender a ser, desde nuestro ser auténtico implica ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que pueda crecer y evolucionar en todas sus dimensiones, siendo los alumnos y alumnas miembros activos de la sociedad, y pudiendo colaborar en la transformación de la misma, haciéndola cada vez más humana.

Se han atrevido a sistematizarlo en esta escuela, concertada, de doble línea y situada en el centro de la ciudad, y con especial dedicación personalizada al alumnado con necesidades específicas. Los destinatarios son los alumnos y alumnas de educación infantil (de 3 años a 5), educación primaria y ESO (desde 1.º a 4.º), así como el profesorado del centro. Durante un curso hemos tenido una formación práctico-teórica tanto alumnado como profesorado.

Características del proceso

Queremos ofrecer un proceso:

- Que ayude al desarrollo integral de todas las dimensiones que nos configuran:
  - Yo externo. Rol elegido o asignado, profesión, lo que tengo, cuerpo, lo que pienso, lo que siento, lo que hago, lo que amo. Todo esto es lo que se ve de mí. A las personas se nos identifica por lo que hacemos, hasta el punto de que, si tengo la agenda con muchas actividades, soy importante, y si nadie me reclama, entonces no valgo demasiado.
  - Yo profundo. Es el talante de mi persona, con todo el sentido de la vida, creencias, valores, utopías. Es en este nivel donde me juego el ser dueño de mi propia vida. Es la sede de nuestros deseos profundos, de nuestras elecciones, el corazón de nuestra dignidad como personas humanas. Por eso es importante adentrarnos en él. ¿Cómo puedo adentrarme en mi yo profundo? A través del silencio, tan desconocido y deseado, tan ignorado y rechazado. Lo necesitamos para pasar del primer nivel yo externo al segundo yo profundo, y de este para abrirnos a la experiencia de lo que somos.

    El silencio amplía nuestra consciencia y nos ayuda a canalizar nuestra energía para irnos liberando de los yoes exteriores con los que nos identificamos. El silencio es el lugar que nos permite conocer nuestras motivaciones, nuestras creencias, nuestros valores y utopías, porque el silencio es camino de verdad, es camino hacia la libertad. El silencio es camino de verdad y de armonía interior, pues nos permite no confundir nuestra persona con nuestra máscara, nuestro personaje, nuestra imagen. El silencio, como decía De Mello (2010), es la ausencia del ego, es decir, la ausencia de identificaciones con lo que llamamos yo externo o superficial. Además, el silencio es sosiego, calma, que nos pacifica y unifica. Regalarnos silencio, clima de silencio, espacios de silencio, tiempos de silencio, es uno de los mejores regalos que nos podemos hacer.
  - Yo místico (lo que soy). Llegamos al no sé qué es, pero sé que es. Balthasar decía que «el hombre es un ser con un misterio en el corazón, que es mayor que él mismo». A este misterio o tercer nivel lo denominamos experiencia mística: «lo que soy». Es la experiencia a la que aluden todas las personas místicas de todas las tradiciones espirituales de sentirse en comunión, incluso uno con toda la humanidad, con toda la creación, con el Misterio, el Ser. Es experimentarse vinculado para siempre al ser y al ser que me constituye. Esta experiencia posibilita que pueda reconocer a la otra persona como tú igual a mí.

- Dinámico, que ayude a vivir con atención a la escucha y posibilite una apertura al encuentro con uno mismo en cada uno, en los demás, en la realidad.
- Que favorezca experiencias significativas, tanto en el horario escolar como en el extraescolar, que ayuden a una vivencia consciente, repetida, real, verificada e interiorizada.
- Que desarrolle actividades que eduquen para la vida interior: aprender a hacer silencio exterior e interior; aprender a relajarse, a desconectar de los estímulos externos; aprender a darnos cuenta de lo que vivimos, lo que sentimos, lo que nos ocurre, a ponerle nombre y compartirlo; aprender a discernir, a reconocer, entre las muchas posibilidades, aquello que potencia y libera lo mejor de nosotros mismos…
- Que ayude a tomar conciencia, desarrollar y crecer en su capacidad de relación: con uno mismo, con los otros, con la naturaleza, con Dios. Desplegando su capacidad para transformar su comprensión de la realidad de manera activa, crítica y comprometida.

Objetivos del proyecto y desarrollo

Los objetivos que nos proponíamos con el proyecto «Aprendiendo a ser» pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Unificar las diferentes dimensiones de la persona.
- Crecer en la unidad personal, con los demás, con la naturaleza y con el Ser. Descubrir el proyecto personal, que pone en juego lo mejor de uno mismo teniendo en cuenta el bien común, las necesidades de la sociedad.
- Proponer un itinerario de formación que ayude a ser plenamente, ser con otros y para otros.

Durante el curso 2014-2015, se llevaron a cabo sesiones prácticas trimestrales para el alumnado, con un total de 18 horas y en grupos de 15 alumnos, acompañados siempre por profesorado. La intención era que la práctica les ayudara a disponer de más herramientas en el tratamiento y desarrollo de la interioridad. En cuanto al profesorado, la formación fue teórico-práctica, y se impartió por las tardes, siendo en total 18 horas de trabajo formativo.

Los recursos utilizados fueron de diversa índole: música, silencio, mandalas, papel para dibujar, escoba, dos cajas, cuentos, perchero con abrigo cargado de cascabeles y utensilios sonoros, velas, incienso… Y los lugares donde se llevaron a cabo las diferentes actividades fueron una sala polivalente y la capilla del colegio.

Diferenciamos la materia con sus actividades prácticas a lo largo del curso, de

la siguiente manera:

- Primer trimestre: la fundamentación del ser persona y la interioridad.

  Las sesiones prácticas tenían como objetivo desarrollar el silencio, la observación, la sensibilidad, la relajación, la concentración…
- Segundo trimestre: herramientas propias para cada etapa educativa del centro: educación infantil, educación primaria y ESO.

  El objetivo era conocerse y entenderse a uno mismo; desarrollar la capacidad de reflexionar sobre lo que se vive; prestar atención al mundo interior; reflexionar; identificar las actitudes del educador.
- Tercer trimestre: la dimensión espiritual.

  En este caso, se contó con algunos medios de apoyo en las diferentes sesiones o talleres, tales como algunas lecturas que inspirasen el conocimiento interior y la posibilidad de concentración, una música relajante, ejercicios de respiración que invitaran a la relajación, algunas imágenes, narraciones, dinámicas para desarrollar la reflexión, observación de la naturaleza… De este modo, la propuesta se veía apoyada por una metodología que invitaba a generar el clima de aula adecuado para el trabajo propuesto.

La práctica de lo vivido durante este curso ha quedado incorporada a la dinámica del centro. Así, en cada trimestre se llevan a cabo dos sesiones de larga duración con cada curso de las distintas etapas educativas.

Con el profesorado, también se han abordado los objetivos, metodologías y recursos para poder elaborar la planificación que quedará incluida en el proyecto educativo del centro.

En cuanto a la valoración, se ha llevado a cabo al finalizar cada sesión, así como una vez realizadas todas ellas, utilizando una pauta específica. El alumnado se ha mostrado muy motivado y, en numerosas ocasiones, ha planteado su interés en repetir la experiencia. Asimismo, se ha atendido personalmente a algún alumno, por petición propia, después de la sesión práctica y de plantearle cuestiones personales. Posteriormente, seguían demandando realizar estas dinámicas. Cabe destacar que el alumnado del centro se muestra muy receptivo y participativo ante las propuestas que se le plantean. Asimismo, en general, ha sido muy bien valorado, muy motivador y muy práctico para el profesorado.

Consideramos que la iniciativa ha sido muy beneficiosa para el crecimiento integral, y específicamente para la inteligencia espiritual y el pensamiento positivo, como descubrimiento personal y colectivo.

Referencias bibliográficas

BALTHASAR, H.U. von (1985): La oración contemplativa. Madrid. Encuentro.

DE MELLO, A. (2010): Despierta. Peligros y posibilidades de la realidad. Madrid. Gaia.

Acerca de la autora

Fátima Ramos Brieva
De raíces cacereñas, creció en Extremadura, Barcelona, la India y África, hasta parar en Puertollano, lugar donde reside actualmente. Asociada con la Institución Teresiana, es profesora de pedagogía terapéutica y teóloga.

15

El mayor descubrimiento

Silvia Martínez Grau

El conocimiento de uno mismo en la escuela Cor de Maria-Sabastida (Barcelona)

Los cambios sociales que marcan nuestro tiempo inciden profundamente en la manera de aprender, de enseñar, de relacionarse y de ser. Los ritmos cada vez más acelerados, la virtualidad de los tratos, la diversidad de las miradas…, todo ello afecta a la construcción de nuestra identidad. En la niñez y en la adolescencia, estos fenómenos toman una especial relevancia, y la escuela debe dar respuesta a esta nueva realidad.

La escuela Cor de Maria-Sabastida atiende a unos quinientos alumnos y alumnas de 3 a 16 años. Situada en Nou Barris (Barcelona), las familias son de un perfil socioeconómico medio-bajo. En los últimos cursos hemos redibujado el proyecto educativo para ajustarnos mejor a las necesidades del alumnado actual y venidero. Empezamos por eliminar horarios, espacios y asignaturas tradicionales y dar paso a una estructura que se adapta en función de las necesidades del momento. Esta flexibilidad ha requerido un esfuerzo del profesorado para adaptarse a una rutina totalmente distinta, pero ha permitido la entrada a contenidos y usos del espacio que no encontraban su lugar en las rígidas estructuras sobre las que se asentaba el modelo anterior.

La voluntad de dar respuesta a las necesidades que plantea nuestra sociedad nos ha llevado a priorizar el descubrimiento de uno mismo como un objetivo central del proceso de crecimiento y aprendizaje. Si en la antigua Grecia los sabios ya aconsejaban la búsqueda interior, pensamos que hoy en día dar herramientas para conocerse a sí mismo es una de las obligaciones más importantes de la escuela. Nuestro enfoque de la interioridad responde a una

visión muy amplia de este concepto, que incluye:

- El conocimiento de aquello que se es, tanto como la capacidad de generar expectativas sobre lo que se puede llegar a ser.
- La conexión con el momento presente, con el cuerpo y con las emociones.
- La diferenciación entre la mente y el cerebro, entre el pensar y el ser.
- La capacidad para hacerse preguntas y maravillarse de las cuestiones profundas de la vida.
- El respeto hacia las múltiples respuestas que pueden tener estas preguntas.

Se trata, pues, de promover habilidades cognitivas, emocionales y físicas, entendiendo el ser humano como un todo armónico que hay que desarrollar desde esta complejidad.

Así, en nuestro proyecto, la interioridad es algo subyacente a todas las rutinas del día a día escolar. No se reduce al diseño de una actividad concreta, sino que pone al alumnado en el centro de su crecimiento, para que pueda entender y aceptar lo que es, tanto como imaginar y esforzarse para ser mejor. Esto se concreta en tres ejes: propiciar el desarrollo de una mente curiosa y abierta, desarrollar la creatividad potenciando múltiples formas de expresión corporal y artística, y poner en práctica herramientas de autoconocimiento y regulación emocional. Intentamos que estas líneas de actuación estén presentes en cada una de las actividades que se diseñan, cosa que se consigue al programar todo el trabajo semanal en equipo, desde la interdisciplinariedad.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación algunas de las actividades y metodologías que hemos puesto en práctica. Aunque el proyecto educativo abarca toda la escuela, para el presente capítulo elegimos la secundaria por su especial interés. Pensamos que la vulnerabilidad propia de la adolescencia requiere un acompañamiento intenso de la búsqueda de la interioridad, para facilitar la construcción de la identidad y la entrada en la adultez. De todo aquello que podríamos compartir, hemos preferido destacar las actividades preferidas del alumnado, y también aquellas en las que hemos notado una evolución más significativa de las habilidades de los jóvenes.

Actividades del proyecto

El proyecto personal

Una vez por curso, los alumnos y alumnas eligen un tema de su interés acerca del que deben desarrollar una investigación o diseñar un proyecto. Este tema es totalmente libre, pero se pide al alumnado una justificación de su elección, para que argumente las conexiones entre el tema propuesto y sus motivaciones.

Aunque puede parecer fácil, no siempre los alumnos saben qué es lo que les gusta, o qué quieren aprender sobre un tema. Hacerse preguntas, convertirlas en objetivos, desarrollar un plan para su consecución, realizar un seguimiento de dicho plan y valorar adecuadamente el trabajo realizado son habilidades que se activan independientemente del tema elegido. En la presentación oral de los proyectos, los conocimientos adquiridos, las estrategias seguidas, los errores cometidos se ponen en común para ser valorados entre todos y aprender mutuamente.

La idea del día: la red de intercambio de conocimiento (XiC)

Inspirada en los Bancos del Tiempo Escolares, en la red de intercambio de conocimiento cada alumno propone tres habilidades que domina y puede compartir con sus compañeros y compañeras. Luego, todos eligen aquello que quieren aprender. Así se construye una red de intercambios donde cada alumno hace en según qué momentos de maestro o de aprendiz. Mejorar la ortografía, practicar el cálculo mental, cocina, ajedrez, maquillaje de terror, castellers, hípica o un baile de Michael Jackson son algunos de los talleres que han impartido y recibido nuestros alumnos y alumnas.

La libreta de las emociones

Esta es una libreta que recibe el alumnado al empezar la etapa de secundaria y que servirá de registro para las múltiples emociones que van a acompañar su vida escolar durante los próximos cuatro cursos. La libreta se usa algunas veces de modo organizado y sistemático, por ejemplo, en el momento de recibir las evaluaciones por primera vez. Otras veces, cada alumno la utiliza a su antojo y conveniencia, a modo de diario personal. También puede usarla el tutor para establecer compromisos o pactos con el alumno. No siempre los alumnos y alumnas plasman sus vivencias a partir del lenguaje escrito, sino que se pueden utilizar dibujos, fotografías, letras de canciones o cualquier otra forma de expresión que a ellos les resulte cómoda.

El minuto emocionante

Una vez al trimestre, el alumnado debe prepararse una exposición oral individual, de una duración de un minuto, en la que compartan con sus compañeros y compañeras alguna emoción. Puede ser una historia de vida, como el nacimiento de un hermano o una enfermedad, o algo mucho más sencillo, como la alegría de ser nombrado delegado de clase. No siempre es fácil poner palabras a las emociones, y menos aún compartirlas en voz alta, pero los alumnos y las alumnas van aprendiendo a disfrutar de la experiencia cada vez más.

Comparar, diseñar y valorar

Para potenciar la autorreflexión y el autoconocimiento, en muchas actividades usamos algunas metodologías de manera sistemática, adaptándolas en función del contexto.

Por un lado, la comparación. Este es un ejercicio cuya práctica requiere un cierto grado de abstracción, así como un buen dominio de la situación que se quiere comparar. Puede llevarse a cabo dentro de cualquier área de conocimiento. Por ejemplo: comparar la historia bíblica del nacimiento de Jesús con la historia de su propia venida al mundo; comparar los elementos del universo con cada uno de los jóvenes que forman el grupo-clase; compararse a uno mismo con un animal o con una planta; comparar un mandala con un átomo; comparar una ciudad de la Edad Media con una ciudad actual… En todos los casos, la comparación requiere de la justificación correspondiente, para argumentar las diferencias y semejanzas percibidas.

Otra herramienta que utilizamos a menudo es pedir a los alumnos y alumnas que elaboren un plan de trabajo de las actividades que van a llevar a cabo. La utilizamos tanto para los proyectos de trabajo como para actividades más lúdicas (por ejemplo, preparar los disfraces de Carnaval). En todos los casos, la planificación incluye la secuenciación y temporalización de las tareas, y requiere un seguimiento del proceso.

También muy frecuentemente pedimos al alumnado que haga valoraciones del trabajo propio y del de sus compañeros y compañeras. Para ello, empezamos proporcionándoles indicadores de evaluación, que le ayudan a ir adquiriendo la capacidad para formular valoraciones justas. Cuando ya tienen una cierta práctica en valorar, pedimos a los alumnos y alumnas que sean ellos quienes establezcan los indicadores e incluso las rúbricas de evaluación.

Valoración del proyecto

Con la introducción de estos métodos el profesorado también está haciendo un proceso de cambio. Miramos y escuchamos al alumnado de otro modo, cuestionamos algunas verdades que creíamos absolutas, repensamos el sentido de la secundaria obligatoria, abrimos nuestras disciplinas al desarrollo de nuevas utilidades. Planteándonos lo que somos y lo que podemos llegar a ser, como adultos y como educadores, transmitimos a los jóvenes la importancia de la interioridad desde nuestra propia vivencia.

Para concluir, queremos resaltar que trabajar de este modo no sería posible en un contexto tradicional de secundaria. Por supuesto, acompañar al joven en el aprendizaje de uno mismo es algo que se lleva a cabo desde cualquier enfoque metodológico, puesto que descubrirse es un proceso inherente al crecimiento.

Pero al relajar nuestras estructuras anteriores hemos aprendido, entre otras muchas cosas, que las actividades relacionadas con la búsqueda de la interioridad se pueden llevar a cabo con más calma, con más profundidad, con mayor sistematización, con mayor intencionalidad; con lo que nos permitimos afirmar que ganan en sentido y en eficacia. Acompañar a los jóvenes en su mayor descubrimiento se convierte así, para nosotros, en una aventura aún más apasionante.

Acerca de la autora

Silvia Martínez Grau

Licenciada en químicas, máster en intervención socioeducativa en jóvenes en riesgo social, máster en educación en valores y ciudadanía. Docente de educación secundaria con responsabilidades en el equipo directivo y psicopedagógico en la escuela Sagrat Cor de Maria-Sabastida de Barcelona. Combina la formación de profesorado y la asesoría en centros con la investigación académica acerca de los procesos de innovación en secundaria y su relación con la mejora de la inclusión social.

16

Experiencias de una comunidad que busca crecer desde dentro

María Ximena Coria, Verónica Del Valle Gálvez

La red «Aquí y Ahora a tu lado», en Argentina

La ciudad de Santa María (Catamarca) está ubicada al noroeste de la Argentina, en el Valle del Yokavil, a 1.800 metros sobre el nivel del mar, rodeada de inmensas montañas entrelazadas con el cielo, que recrean la vista y hacen del entorno un paisaje incansable de contemplar.

Hace 6 años, en este lugar, atravesado por un gran número de suicidios adolescentes, surge la red para la promoción de la vida «Aquí y Ahora a tu lado». Desde entonces, comenzamos a buscar caminos que nos permitan no solo preocuparnos, sino ocuparnos de nuestra realidad.

Descubriendo la sensibilidad propia de la gente de este lugar, que sabe leer los signos de la naturaleza y que puede intuir que el tesoro más grande que posee habita en su interior, decidimos construir una alternativa de accionar y de reaccionar frente a lo emergente (suicidios, embarazos no planificados, adicciones, violencia) para hacer de las problemáticas una oportunidad para construir una comunidad que acciona, se cuida, contiene y promueve a sus miembros.

La red acompaña diferentes tipos de programas y proyectos que posibilitan la apropiación de herramientas para fortalecer conductas de autocuidado, con el único fin de ser un ser humano cercano y sensible a la necesidad de otro ser humano.

En este andar fuimos pensando y construyendo un marco de trabajo socio-educativo-comunitario desde el cual posicionarnos, acercando a las escuelas e instituciones herramientas que posibiliten el abordaje de las problemáticas. Entre

ellas, el proyecto de interioridad «En Ti», planteado por Josean Manzanos (2014), que complementa y enriquece el esquema de trabajo que la red viene sosteniendo.

Desde un principio, las escuelas, lugares principales en los que surgían los emergentes y se identificaban las problemáticas, fueron los espacios privilegiados para la formación de líderes que acompañasen a otros adolescentes, por lo que era sumamente indispensable construir una dinámica de trabajo en la cual las mismas asumieran un rol protagónico ante la realidad social.

De este modo se fue gestando el programa adolescente «Liderar tu vida te hace bien», actualmente financiado por UNICEF. En él, el trabajo con las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud permite cultivar una mirada positiva sobre sus potencialidades.

Un viaje hacia la interioridad

En este marco, llega a nosotros la propuesta de educar en y para la interioridad de Josean Manzanos. En ella encontramos un canal que nos invita a hacernos cargo de nosotros mismos, conocer lo que nos habita, abrazar lo que somos y soltar ataduras que nos impiden volar; aprender a mirar desde el corazón para crecer desde lo más genuino y transparente de cada persona.

Consideramos que el proyecto de interioridad nos aporta una pieza fundamental en el trabajo de fortalecimiento de habilidades individuales y sociales para el afrontamiento de situaciones conflictivas.

En este enfoque encontramos la posibilidad de poner en palabras una necesidad sentida y latente en la comunidad educativa de nuestro pueblo, habilitándonos una mirada holística del ser humano que integra a la acción de escuchar el sentí-pensamiento. Con esta expresión se hace referencia al proceso integrador entre lo afectivo emocional y lo cognitivo (Torres, 2000).

Sin dudar, la propuesta de Josean fue abierta tanto a las escuelas públicas de gestión privada como estatales, convocando a una capacitación en la que concurrieron doscientos docentes de veintiuna escuelas del centro de Santa María y de los distintos parajes rurales que la conforman.

Esta capacitación dio inicio al compromiso de algunos docentes para la implementación del proyecto «En Ti» en los distintos niveles, tanto en las escuelas públicas como privadas. Y, de acuerdo con la filosofía de trabajo de la red, se promovió la apropiación comunitaria del proyecto.

El formato, claro y sencillo, del material bibliográfico que este proyecto plantea desde los cinco ejes de contenidos (pensamiento creativo, expresión simbólica, conciencia corporal, armonización emocional, y crecimiento espiritual) facilita al docente en formación, incursionar con cierta seguridad en estas primeras

experiencias áulicas.

Durante el mes de septiembre comenzamos a acompañar estas iniciativas con sencillas pruebas piloto en las escuelas. Desde la red, se propuso trabajar el eje del pensamiento creativo. Cada encuentro consistió en cuatro pasos:

- La introducción al silencio, la respiración consciente, que permite la relajación y la creación de un clima de trabajo diferente.
- La observación de lo que rodea al niño, redescubriendo en la escuela espacios pocos visitados.
- La visualización guiada a través de palabras claves que invitan a desplegar la imaginación y la creatividad.
- La socialización de lo experimentado, descubriendo las emociones que los habitan, a través de signos, símbolos y gestos.

Asimismo, se están implementando espacios mensuales entre los docentes, en los que se comparten las experiencias y se habilitan espacios de escucha personal y comunitaria, enriqueciéndonos unos de otros.

Las experiencias de interioridad en el aula, realizadas al momento, nos permitieron ofrecer a los alumnos y alumnas herramientas para que ahondando en la profundidad de su ser puedan redescubrirse y poner palabras a las distintas emociones que habitan en su interior, posibilitando la búsqueda de respuestas y una mirada diferente.

El autoconocimiento, el silencio y la respiración pausada fueron los canales que permitieron a los docentes, a los niños y niñas y a los adolescentes aprender a integrar otros modos de conocer más allá del racional, tales como la conciencia corporal, el pensamiento creativo o la utilización de símbolos para la expresión.

En este camino que iniciamos, sentimos que vamos aprendiendo junto con nuestros estudiantes a observar los detalles que nos rodean y que nos invitan a conectar con lo profundo de la vida.

En los pasos que vamos dando, confirmamos que la implementación del proyecto de interioridad es posible llevarla a cabo tanto en las escuelas públicas como privadas, tanto del centro de la ciudad como en las escuelas rurales, ya que la simplicidad de los recursos propuestos, la imaginación docente para recrear los espacios, la creatividad para reemplazar materiales tecnológicos o didácticos de los que algunas escuelas carecen, y la predisposición para el encuentro con uno mismo nos permiten cosechar los primeros frutos de estas experiencias.

Muchos docentes comparten que la implementación de este proyecto les permitió vincularse con su alumnado desde temáticas poco frecuentes y que superan la superficialidad. Se habilitaron espacios para verbalizar lo que los

alumnos y alumnas sienten, lo que les gusta, lo que sueñan y desean.

En la articulación de trabajo que la red «Aquí y Ahora a tu lado» viene realizando, se valora el proyecto de interioridad «En ti» de Josean Manzanos como la oportunidad de continuar construyendo puentes hacia el interior de cada persona.

Son diversos los desafíos que se nos presentan, entre los cuales destacamos la necesidad de cultivar el silencio y la contemplación como medios para el autoconocimiento; fortaleciendo la escucha interior para seguir creciendo avizorando un horizonte educativo innovador que nos integre mejor como seres humanos en relación.

Referencias bibliográficas

MANZANOS, J. (2014): Proyecto En Ti: Interioridad. Madrid. Edelvives.

TORRES, S. (2000): «Estrategias creativas para la educación emocional». Revista Española de Pedagogía, núm. 217, pp. 543-572.

Acerca de las autoras

María Ximena Coria

Religiosa de la Congregación Agustinas Misioneras. Profesora en Cs. Sagrada y de nivel primario. Actual directora del Albergue San Agustín en la provincia de Catamarca. Miembro del equipo técnico de la red para la promoción de la vida «Aquí y Ahora a tu lado» (www.aquiyahoraatulado.org.ar).

Verónica Del Valle Gálvez

Licenciada en Psicología. Especialista en abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario. Miembro del equipo técnico de la red para la promoción de la vida «Aquí y Ahora a tu lado».

Bibliografía

ALONSO, A. (2011): Pedagogía de la interioridad. Aprender a «ser» desde uno mismo. Madrid, Narcea.

ANDRÉS, E. DE (2009): Educación para la interioridad. Madrid. Editorial CCS.

BARBER, V. (2005): Explórate a través del arte: guía práctica de terapia artística para favorecer tu crecimiento personal. Madrid. Gaia.

BENHABIB, S. (1994): Situating the self. Cambridge. Polity Press.

BERMEJO, J.C. (2011): Introducción al counselling. Santander. Sal Terrae.

BERNAL, A. (2005): «Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible». Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, núm. 17, pp. 97-128.

BONÀS, M. Y OTROS (2007): Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje. Barcelona. Graó.

BUENO, D. (2011): El enigma de la libertad. Una perspectiva biológica y evolutiva de la libertad humana. Alcira/Valencia. Bromera/Publicacions de la Universitat de Valencia.

BURGUET, M. (2014): «Pedagogía y espiritualidad. Hacia una propuesta abierta e integradora». Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, núm. 56, pp. 60-74.

BURGUET, M.; BUXARRAIS, M.R. (2014): «Pedagogías de la interioridad para una cultura de paz», en VILA, E. (coord.): Ética, educación y convivencia. Málaga. Aljibe.

BURGUET, M.; BUENO, D. (2014): Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

CALERO, B. (2014): Manos a la Escuela: Antes durante y después. Sevilla.Punto Rojo Libros.

CAMERINO, O.; CASTAÑER, M. (2001): Unidades didácticas para primaria I. Barcelona. INDE.

CAMPS, V. (2008): Creer en la educación. La asignatura pendiente. Barcelona. Península.

—(2011): El gobierno de las emociones. Barcelona. Herder.

CASTANYER, O. (1996): La asertividad, expresión de una sana autoestima.Bilbao.

Desclée de Brouwer.

CHOMSKY, N. (2001): La (des) educación. Barcelona. Crítica.

CORBALLIS, M.C. (2011): The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization. Princeton. Princeton University Press.

«Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil». Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (12 febrero 2008), núm. 5317, p. 11008.

«Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació primària». Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (29 juny 2007), núm. 4915, p. 21822.

«Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació secundària». Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (29 juny 2007), núm. 4915, p. 21870.

«Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat». Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (29 juliol 2008), núm. 5183, p. 59042.

ESCÁMEZ, J.; VÁZQUEZ VERDERA, V. (2010): «La educación para la igualdad de género y para el cuidado de las personas que lo necesitan». Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas, núm. 37, pp. 57-67.

ESTEVE, H.; GALVE, R.; YLLA, Ll. (2013): Ser a l'escola. Una pedagogia per descobrir la interioritat. Barcelona. Pagès.

FRADERA, M.; GUARDANS, T. (2008): La setena direcció. El conreu de la interioritat. Barcelona. Claret.

FROMM, E. (1984): Sobre la desobediencia y otros ensayos. Barcelona. Paidós.

FULLAT, O. (1995): El pasmo de ser hombre. Barcelona. Ariel.

FUSTER, J. (2014): El cerebro y la libertad. Barcelona. Ariel. GARCÍA-MONGE, J.A. (2001): Unificación personal y experiencia cristiana.Santander. Sal Terrae.

GARDNER, H. (2001): Estructuras de la Mente. Santafé de Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R.V.; MANGUN, G.R. (2013): Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind. Nueva York. Norton & Company.

GIL, F.; JOVER, G. (2000): «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil». Enrahonar, núm. 31, pp. 107-122.

GOLEMAN, D. (1995): Inteligencia emocional. Barcelona. Kairós.

GUITART, R.; PARÍS, E. (2012): La competència d'autonomia i iniciativa personal.

Proposta de desplegament curricular a primària i secundària. Barcelona. Graó.
HAMMARSKJÖLD, D. (1963): Marcas en el camino. Madrid. Mínima Trotta.
HUMET, E. (2013): Camí cap al silenci. Barcelona. Claret.
JALÓN, C. (2014): Crear cultura de interioridad. En el aula, en la pastoral y en la vida diaria. Madrid. Luis Vives.
JUNG, C. (2010): Los arquetipos y lo inconsciente colectivo. Madrid. Trotta. — (1995): El hombre y sus símbolos. Barcelona. Paidós.
«Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado (4 octubre 1990), núm. 238, pp. 28927-28942.
MÁRQUEZ, M. (2009): «Jóvenes: proceso y dinamismo interior». Revista de espiritualidad, vol. 68(270), pp. 113-156.
MÉLICH, J.C. (1994): Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona. Anthropos.
MONTÁLVEZ, M. (2004): «Los valores ‘en danza’», en CASTILLO, E.; DÍAZ, M. (eds.): Expresión corporal en primaria. Huelva. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
MONTESINOS, D. (2004): La expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo. Barcelona. Inde.
MORIN, E. (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós Studio.
NODDINGS, N. (2003): Happiness and education. Nueva York. Cambridge University Press.
NUSSBAUM, M. (2005): El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona. Paidós.
POLAINO, A. (2004): Familia y autoestima. Barcelona. Ariel Psicología. REDOLAR, D. (ed.) (2014): Neurociencia cognitiva. Barcelona. Editorial Médica Panamericana.
RENAU, J. (2014): La vida interior. Barcelona. Claret.
REQUEJO, A. (2000): Conocer para transformar las ideas. Paulo Freire. Barcelona. CissPraxis Educación.
ROBINSON, K. (2009): The Element. Londres. Penguin Books.
SNEL, E. (2013): Tranquils i atents com una granota. Barcelona. Kairós.
STEIN, E. (1999): Los caminos del silencio interior. Buenos Aires. Bonum.
TONUCCI, F. (2012): «La escuela que queremos». Congreso Internacional Aprende a pensar para actuar. <www.youtube.com/watch?v=ntHWXXvxOtk>.

(Madrid, 23-25 noviembre)

VAN MANEN, M. (1998): El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Paidós.

WILD, R. (2005): Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Barcelona. Herder.

XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL A CATALUNYA (2009): Documentar, una nova mirada. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat. (Temes d'infància, 60.)

XIRAU, J. (2008): Amor y mundo. Salamanca. Kadmos.

ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Graó.

Videografía

- Taller de 1.º bachillerato: Escúchate, ámate, ama. <https://vimeo.com/87798217> (4 min.) y <https://vimeo.com/86917715> (9 min.)
- Taller de 2.º bachillerato: Confía, ve más allá. <https://vimeo.com/110976732> (5 min.)
- Taller de de 2.º ESO (Cueva de San Ignacio de Manresa): Taller d'interioritat. <www.tv3.cat/videos/4475713/>.
- Programa Pie: <http://www.casallluisespinal.cat/>.
- Programa CAPA y Ecología emocional para comunidades educativas: <www.ecologiaemocional.org/form-accion/programa-capa>.

Índice